

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO
ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium
2006–2009

Karel Tichý

**Evropský sociální fond v ČR
a jeho přínos pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých**

**European social fund in Czech Republic
and its contribution to development of adult education**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2009

Vedoucí práce:..... Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

P r o h l a š u j i ,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracoval zcela samostatně
a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

.....

Obsah

0 Úvod	7
1 Úloha vzdělání ve společnosti	10
1.1 Proměny úlohy vzdělávání	10
1.2 Rozvoj konceptu znalostní společnosti a význam vzdělávání dospělých	17
1.2.1 Prototeorie společnosti vědění	18
1.2.2 První specifikace společnosti vědění	19
1.2.3 Současná redefinice společnosti vědění	21
2 Evropská unie a znalostní společnost	24
2.1 Úloha Evropského sociálního fondu	26
2.2 Historické pozadí Evropského sociálního fondu	29
2.3 Evropský sociální fond a problematika vzdělávání dospělých	32
2.4 Strategické dokumenty Evropské unie na úrovni celoživotního učení a vzdělávání dospělých	34
2.4.1 Bílá kniha o vzdělávání a odborném výcviku - Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti	34
2.4.2 Memorandum o celoživotním učení	36
2.4.3 Učiňme realitou Evropu celoživotního učení	37
3 Česká republika jako součást Evropské unie, Česká republika jako součást znalostní společnosti	40
3.1 Situace ve vzdělávání dospělých	40
3.2 Historie působnosti Evropského sociálního fondu v České republice a jeho orientace na celoživotní učení a vzdělávání dospělých	43
3.3 Národní strategie na úrovni celoživotního učení a vzdělávání dospělých	46
3.3.1 Národní program rozvoje vzdělávání	47
3.3.2 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky	49
3.3.3 Strategie celoživotního učení ČR	51

4 Dosavadní přínos Evropského sociálního fondu v ČR pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých.....	53
4.1 Vyhodnocení výsledků priority 3 a 4 OP RLZ z pohledu evaluačního dokumentu	53
4.1.1 Vyhodnocení Priority 3 OP RLZ.....	55
4.1.2 Vyhodnocení Priority 4 OP RLZ.....	58
4.2 Příklady některých realizovaných projektů	60
4.2.1 Systémový projekt	61
4.2.2 Grantový projekt.....	62
4.3 Přínos Evropského sociálního fondu v ČR pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých očima odborníků.....	64
4.4 Vyhodnocení dosavadního přínosu Evropského sociálního fondu v ČR pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých - shrnutí	76
5 Aktuální příležitosti na úrovni podpory vzdělávání dospělých prostřednictvím Evropského sociálního fondu v České republice.....	79
6 Závěr	84
7 Soupis bibliografických citací	87
8 Přílohy	93
8.1 Příloha A – Strukturované otázky pro odborníky pohybující se v oblasti Evropského sociálního fondu	94

Resumé

Tato bakalářská práce věnuje pozornost Evropskému sociálnímu fondu a jeho dosavadnímu přínosu pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých v České republice. Zohledňuje přitom výsledky projektů realizovaných v jeho rámci v uplynulých 4 letech.

Práce si všímá proměn úloh a významu vzdělávání ve společnosti a konceptu tzv. znalostní společnosti, který je široce diskutován napříč celou Evropskou unií. Tuto problematiku následně propojuje s představením historického pozadí a vývoje Evropského sociálního fondu. Jsou představeny základní strategické dokumenty Evropské unie, které věnují pozornost vzdělávání dospělých. V základu je představena historie této oblasti vzdělávání v České republice, pozornost se následně upírá k historii působnosti Evropského sociálního fondu v České republice a k základním republikovým strategickým dokumentům v oblasti vzdělávání.

Na základě výsledků dostupné evaluační zprávy a ohlasů odborníků, kteří se v oblasti působnosti Evropského sociálního fondu dlouhodobě pohybují, je vyhodnocen dosavadní přínos tohoto fondu pro oblast vzdělávání dospělých v České republice. Toto vyhodnocení ústí v definování oblastí, kterým by na úrovni rozvoje vzdělávání dospělých měla být v příštích letech věnována zvýšená pozornost. Jsou identifikovány možnosti, které se České republice pro tuto oblast nabízejí díky novým opatřením Evropského sociálního fondu.

Summary

This bachelor thesis focuses on European social fund and its contribution to development of adult education in Czech Republic. The contribution is observed through the outcomes of projects, which were – thanks to European social fund – realized in past 4 years.

The thesis explores the changes of functions and meanings of education in society and also the changes of the concept of so-called knowledge society, which is widely discussed across the whole European Union. These problems are subsequently connected with the representation of the history and development of the European social fund. There are also represented the basic strategy documents of European Union, which are focused on the adult education problems. In a short form, the history of adult education in Czech Republic is presented too. After this, the attention turns to the history of

activities of European social fund in Czech Republic and to the basic republic strategy documents, which are focused on the education problems.

Based on the outcomes of the accessible evaluation report and on the responses of experts, who are closely connected with the European social fund problems, the actual contribution of this fund to the development of adult education in Czech Republic is analyzed. This evaluation then leads to the definition of the areas, which should be considered as highlighted areas for development of adult education. Finally, the possibilities how to improve this field in Czech Republic, through the European social fund, are presented.

0 Úvod

Evropský sociální fond a finanční prostředky, které má možnost Česká republika jeho prostřednictvím čerpat z rozpočtu Evropské unie, patří v současné době mezi nejdiskutovanější témata na poli rozvoje dalšího vzdělávání dospělých.

Vzdělávání dospělých bývá chápáno jako jedna z nejvýznamnějších součástí konceptu rozvoje tzv. znalostní společnosti, který je široce prosazován řadou základních strategických dokumentů Evropské unie. Znalostní společnost je pak dále chápána jako jedna ze základních záruk dalšího rozvoje evropské společnosti jako takové. V současné době, která je charakterizována ekonomickou krizí napříč světem, resp. všemi evropskými státy – Českou republiku nevyjímaje – vzdělávání dospělých nabývá na stále větším významu. Může se stát cestou ke zmírnění jejích negativních dopadů. Prostředky Evropského sociálního fondu pak mohou tuto cestu zajistit.

Se vstupem České republiky do Evropské unie v roce 2004, značně vzrostl zájem o znalostní společnosti a tedy i principy vzdělávání dospělých i na republikové úrovni. V období let 2004 - 2006 byly díky prostředkům Evropského sociálního fondu realizovány stovky projektů věnující se dalšímu vzdělávání dospělých – jednalo se jak o rozsáhlé projekty národního charakteru řešící problematiku vzdělávání dospělých především po systémové stránce, tak o projekty nepoměrně menšího rozsahu věnující se např. rozvoji vzdělávání dospělých v rámci konkrétního podniku. Konkrétní výsledky a dopady těchto projektů přitom zůstávají značné části laické, ale i odborné veřejnosti nejasné.

Sám se v oblasti problematiky poradenství, přípravy, zpracování a realizace projektů financovaných z Evropského sociálního fondu pohybuji již déle než čtyři roky. Mé zkušenosti a znalosti, které jsem v průběhu této doby nabyl, pro mne byly jedním z nejvýznamnějších impulzů, které mě motivovaly ke zpracování této bakalářské práce.

Hlavním cílem a smyslem mé práce je primárně vyhodnocení dosavadního přínosu Evropského sociálního fondu v České republice v období let 2004 - 2006 pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých, a tedy i rozvoje znalostní společnosti. Na základě rozboru výsledků tohoto období a identifikace příkladů úspěšných projektů pak definuji možné zájmové oblasti k zacílení dalších projektů věnujících se rozvoji vzdělávání dospělých v období let 2007 – 2013. Přibližuji nejvýznamnější druhy dotačních příležitostí na

úrovni Evropského sociálního fondu, které by mohly být pro tyto projekty využitelné.

Dílním cílem práce je též přiblížit možnosti využití množství finančních prostředků, které má Česká republika ve zmiňovaném období let 2007 – 2013 od Evropské unie k dispozici. Význam vzdělávání dospělých v příštích letech nadále poroste mj. i s tím jak se budou (minimálně po určitou dobu) zotřovat konkurenční vztahy na straně nabídky na trhu práce ovlivněné nepříznivými dopady celosvětové ekonomické krize, která v prvním čtvrtletí roku 2009 začala výrazně doléhat i na Českou republiku.

Svou práci člením, pomínu-li tento úvod, do celkem šesti samostatných kapitol.

První tři kapitoly se věnují současné úloze vzdělání ve společnosti a problematice tzv. znalostní společnosti a jejímu vztahu k Evropské unii (a České republice). Pozornost je věnována i samotnému Evropskému sociálnímu fondu, přehledu o jeho historickém vývoji a kontextu jeho cílů v návaznosti právě na problematiku znalostní společnosti. Představeny jsou některé základní strategické dokumenty, které se věnují problematice vzdělávání dospělých.

Čtvrtá kapitola pak sleduje primární cíl této práce samotné a zaměřuje se především na subjektivní vyhodnocení dosavadního přínosu Evropského sociálního fondu pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých, a tedy i rozvoje znalostní společnosti v České republice. Dovoluji si již zde v úvodu upozornit na neexistenci faktických kvalitativních ukazatelů, které by mohly identifikovat posun oblasti vzdělávání dospělých.

Pátá kapitola představuje aktuální příležitosti na úrovni podpory dalšího vzdělávání dospělých v České republice prostřednictvím Evropského sociálního fondu. Závěrečná, šestá kapitola práce se věnuje shrnutí nejvýznamnějších zjištění celé práce.

Rád bych podotkl, že tato práce se soustřeďuje pouze na problematiku vzdělávání dospělých ve vztahu k Evropskému sociálnímu fondu, nereflktuje tedy aktivity programů jako je např. Program celoživotního učení (Lifelong learning programme), který svým charakterem postihuje poněkud odlišnou oblast problematiky (především pak rozvoj mezinárodní dimenze celoživotního učení).

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu mé práce, Doc. PhDr. Jaroslavu Mužíkovi, DrSc. za jeho vstřícný a věcný přístup v rámci všech konzultací, které zpracovávání práce provázelo.

1 Úloha vzdělání ve společnosti

Je neoddiskutovatelným faktem, že význam vzdělání ve společnosti roste. S rychle se vyvíjejícími technologiemi, s rostoucím množstvím informací, s nimiž musí každý z nás denně operovat, se stále vyspělejšími komunikačními prostředky i celkově měnícím se způsobem života jako takovým, se objevují stále nové a nové požadavky na jedince, resp. jeho vzdělání a logicky tedy i na jeho vzdělávání. Mimořádnou úlohu vzdělání potvrzuje i současná politika Evropské unie, která mu připisuje velký význam v rámci strategických plánů svého dalšího rozvoje.

Jakým vývojem chápání smyslu vzdělání doposud prošlo, než mu začal být připisován takový význam, jako je tomu nyní? V následujících podkapitolách si tohoto vývoje všímám a věnuji zde prostor základnímu vymezení proměn úlohy vzdělávání v posledních desetiletích. Jejich nahlédnutím se snažím objasnit stávající situaci ve společnosti, která se vyznačuje stále více akcentovaným významem vzdělávání dospělých. Pozornost obracím i na elementární informace týkající se konceptu rozvoje znalostní společnosti. Objasnění jejího pozadí je důležité k pochopení toho, proč je znalostní společnost v současné době v rámci Evropské unie (dále již jen „EU“) chápána jako jeden z hlavních předpokladů jejího dalšího rozvoje (hospodářského, vzdělanostního, sociálního, kulturního...), resp. proč je této oblasti věnován značný prostor ve strategických politikách EU zaměřených na oblast lidských zdrojů. Tyto strategické politiky se přitom přímo promítají v cílech a opatřeních, která jsou prosazována Evropským sociálním fondem (dále již jen „ESF“) na úrovni všech členských zemí EU. ESF věnuje samostatný prostor v dalších částech této práce.

1.1 Proměny úlohy vzdělávání

Úloha vzdělávání se v průběhu historie vlivem neustálých změn ve společnosti, výrazně proměňovala. Vzdělávací systémy a vzdělávání samotné přitom patří ve společnosti dlouhodobě mezi ta témata, kterým je věnována velká pozornost jak ze strany odborné, tak laické veřejnosti. Hledají se nové cesty, jak fungování vzdělávacích systémů zefektivnit a jak přispět k tomu, aby vzdělání jedincům umožnilo se aktivně zapojovat na trh práce, resp. do života společnosti jako celku. To se samozřejmě odráží i v množství náhledů na tuto problematiku.

Velmi zajímavý pohled na vývoj významu vzdělání, který podle mého v mnohém napomáhá nahlédnout současnou úlohu vzdělání ve společnosti a zároveň kontext její proměny, poskytli ve své knize „Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna“ Keller a Tvrdý. Svůj náhled na vývoj úlohy vzdělání v průběhu posledního století uvedli na pozadí zajímavé symbolické zkratky – škola a jí zprostředkovávané vzdělání v historickém kontextu fungovala podle jejich názoru nejprve jako chrám, následně jako výtah a v současné době získává úlohu jakési pojišťovny.

Fakticky až do konce druhé světové války „...působila škola jako jakýsi chrám vědění, jako monumentální instituce dostupná pouze úzké elitě vyvolených ... V této fázi mělo vzdělání, omezené na úzkou hrstku vyvolených, výrazně politický rozměr. Vytvářelo součást image politické elity a sloužilo k disciplinaci celé společnosti podle potřeb a ve službách národního státu.“ (1, s. 23). Již z tohoto základního vymezení je patrné, že v těchto dobách škola v podstatě reprodukovala nerovnosti, které v té době ve společnosti panovaly. „V této fázi nebylo důležité, aby škola zprostředkovala na prvním místě praktické znalosti, neboť samotné vlastnictví maturitního osvědčení, či dokonce vysokoškolského titulu spolehlivě zaručovalo svému držiteli privilegované postavení. Vzdělání lidé nemuseli mezi sebou soupeřit o uplatnění na trhu práce, protože ten byl vyhrazen v naprosté většině pro lidi bez vzdělání ... Jak ukazuje Max Weber...tomuto typu distribuce vzdělávání a postavení vzdělanců ve společnosti se historicky nejvíce blížily poměry ve staré Číně, kde vzdělaná vrstva literátů měla monopol na výkon státní správy ... Max Weber přirovnával tyto poměry k situaci v Německu před první světovou válkou, kdy univerzitní diplom plně dostačoval ke kariéře ve státních úřadech...“ (1, s. 30 - 31).

„Po druhé světové válce dochází ve vyspělých zemích k výrazným změnám celého systému vzdělání. Již v padesátých letech 20. století radikálně narůstá nejprve počet lidí s maturitou, od přelomu padesátých a šedesátých let se pak celá vlna přelévá na školy vysoké. Vzdělání má v této demokratizační fázi sloužit jako výtah, s jehož pomocí se široké vrstvy obyvatel dostanou sociálně o několik pater výše v sociální struktuře, stanou se pevnou součástí širokých a v blahobytu žijících středních vrstev.“ (1, s. 23). Rozvoj vzdělávání a vzdělání je v této fázi podněcován především „...výrazným rozvojem vědy a techniky, dále prudkým poválečným ekonomickým růstem a přesunem

ekonomických aktivit do sektoru služeb.“ (1, s. 43). S demokratizací, jejímž důsledkem je přístup ke vzdělání pro mnohem širší vrstvy osob, kontrastuje sílící kritika nerovností, které podle některých sociologů nejsou o nic menší než ve fázi školy – pojišťovny, ba naopak. Jedním z těch, kteří tyto myšlenky prosazovali, byl např. Pierre Bourdieu, který je mj. autorem knihy „La Reproduction“. „Hlavním posláním školy podle autora není předávání znalostí či kompetencí využitelných na trhu práce. Její hlavní funkcí je posilovat ideologickou dominanci ... Využívá své určité autonomie k tomu, aby potvrzovala sociální nerovnosti, které primárně vznikají nezávisle na ní a mimo ni ... Škola tak nevybírá nejkompentnější. Dává vyniknout těm, kdo nejlépe odpovídají kritériím dominantní skupiny.“ (1, s. 49). V tomto ohledu považují za významný koncept tzv. kulturního kapitálu, „...jenž je předáván jako dědictví rodinného prostředí“ (1, s. 50). a jehož prostřednictvím jsou nerovnosti reprodukovány (potomci rodičů z vyšších vrstev společnosti těží z jejich znalosti prostředí a osobních kontaktů – snadněji tak dosahují lepšího pracovního uplatnění). I díky tomu tak ve fázi demokratizace v přístupu ke vzdělání nejenže nerovnosti nezanikají, ale vznikají i ve zcela nových formách.

V poslední čtvrtině 20. století a v současnosti získává škola roli jakési pojišťovny. „Prudký náraz globalizované ekonomiky, prohlubující se potíže sociálního státu, výrazné změny charakteru práce a neméně výrazné proměny podmínek na trhu práce, stagnace a postupné rozvolňování středních vrstev, všechno to a ještě některé další okolnosti způsobují, že vzdělání stále méně působí jako spolehlivý výtah, jenž vyváží absolventy škol do nejvyšších pater společnosti se všemi výhodami, jež byly dříve s tímto vzestupem automaticky spojovány...vzdělání už negarantuje vzestup zdaleka tak spolehlivě, jako tomu bylo ve vyspělých zemích v optimistických šedesátých letech. Namísto toho má absolventy škol aspoň částečně ochránit před všudypřítomnými sociálními riziky...“ (1, s. 24). Keller a Tvrďý svůj náhled podporují myšlenkami Ulricha Becka prezentované v jeho díle „Riziková společnost“, podle kterého v současné době „...dochází paradoxně zároveň k nárůstu i k poklesu hodnoty vzdělanostních osvědčení. Bez takového osvědčení klesají šance získat zaměstnání až někde k nule. V tomto smyslu doklad o vzdělání svoji hodnotu zvyšuje. Samo o sobě je však toto osvědčení jen papírem dosvědčujícím nárok na pracovní místo, nikoliv oprávněním takové místo získat. Jeho šance zajistit pracovní místo je stále menší a v tomto smyslu svoji hodnotu ztrácí.“ (2, s. 68). Je přitom zajímavé, jak moc blízká je Kellerem a Tvrďým použitá symbolická

zkratka, tomu jak sám Beck ve svém zmíněném díle popisuje roli vzdělání ve vztahu k panujícím podmínkám trhu práce a šancím absolventů získat zaměstnání. „Podniky mohou vlastními přijímacími testy nebo podobnými postupy rozhodnout o tom, komu dají (volné) místo. To opět znamená, že diplomy vystavené vzdělávacím systémem už nejsou klíčem k systému zaměstnání, nýbrž jen klíčem do předpokojů, v nichž jsou teprve rozdělovány klíče k dveřím (podle libovolných kritérií a pravidel).“ (2, s. 245 - 246).

Škola je v současné době vnímána jako samozřejmá součást vzdělávacího procesu. Objevily se přitom i ty hlasy, které roli školy ve společnosti v kontextu společenských změn podrobily velmi silné kritice. Pravděpodobně nejznámějším dílem na této úrovni je polemický spis Ivana Illiche „Odškolnění společnosti“, který byl poprvé publikován již v roce 1971. Illich (3) v něm školu kritizuje jako moderní nástroj kontroly a disciplíny ve společnosti. Škola podle něj předává svým žákům právě ty hodnoty, které za důležité a „správné“ pokládá stát, který školy kontroluje. Kritika Illiche je v tomto směru velmi tvrdá, uvádí, že „...institucionalizace hodnot vede nevyhnutelně k fyzickému znečištění, sociální polarizaci a psychické impotenci...“ (3, s. 15). Illich požaduje odloučení školy od státu, větší svobodu při vzdělávání. Zamýšlí se nad možností vytvoření jakýchsi vzdělávacích „sítí“, tedy systému, jenž by měl všem „...kdo se chtějí učit, v kterémkoli okamžiku jejich života zajistit přístup k existujícím možnostem; měl by umožnit všem, kdo se chtějí o své vědění podělit s druhými, nacházet ty, kteří se od nich chtějí učit; a konečně by měl všem, kdo chtějí veřejnosti předložit nějaký problém, poskytnout příležitost svou věc přednést.“ (3, s. 15). Přesto, že takto nastíněný model může naznačovat, že je Illich propagátorem myšlenky celoživotního učení, není tomu tak – Illich sám tuto myšlenku již v úvodu svého díla popírá. Poukazuje „...na nebezpečí, že delegitimizace povinné školy může přispět k přeměně společnosti v jeden velký výchovně-vzdělávací systém, to jest že po zániku liturgie se prosazuje jí rozšiřované dogma o to záludněji a důkladněji.“ (3, s. 13-14).

Myšlenky Illiche považují za velmi zajímavé, avšak pod vlivem „zakořeněnosti“ současných vzdělávacích systémů v životě společnosti jako takové za jen velmi obtížně v praxi uplatnitelné. Je jasné, že školy tu vždy budou a jejich propojení se státem představuje podle mého názoru fakticky nezměnitelný stav. Myslím si ale, že výše uvedený základ koncepce týkající se

vzdělávacích sítí začíná být v současné době uplatňován právě prostřednictvím vzdělávání dospělých. Jsem si vědom toho, že Illich by s mou myšlenkou jistě nesouhlasil, ale jaký jiný typ vzdělávání než vzdělávání dospělých by mělo zajistit jím samotným zdůrazňovanou možnost učit se v kterémkoli okamžiku života.

Přestože nesdílím některé Kellerovo a Tvrdého názory¹, osobně mi je jejich náhled na současnou roli školy, resp. vzdělání, velmi blízký. Škola sama o sobě a jí zprostředkované vzdělání se skutečně v posledních letech stala pouze jedním z dílčích předpokladů pro uplatnění osob na trhu práce a prosazení se ve společnosti jako takové. Pro člověka již není zárukou pro získání zaměstnání a s ním spojené jisté životní spokojenosti maturitní zkouška, ba dokonce ani vysokoškolský diplom (vzdělání již nefunguje jako „výťah do vyšších pater společnosti“). Člověk je v současné době vystavován neustálým a nepředpověditelným tlakům změny. Škola a vzdělávání se tak pro něj skutečně stává jistou pojišťovnou – tedy institucí, která nedokáže panující společenská nebezpečí eliminovat, ale dokáže pomoci zmírnit jejich negativní dopady a člověku tak jeho životní cestu co možná v největší možné míře usnadnit.

Při definování smyslu „pojištění“, které tedy má vzdělání zajišťovat, mohu opět citovat myšlenky Kellera a Tvrdého. Podle nich „...by mělo chránit před sociálními riziky, proti kterým bude stále méně zajišťovat slábnoucí sociální stát. Jedná se především o riziko nezaměstnanosti, riziko chudoby a riziko sociálního poklesu.“ (I, s. 70).

Podle mého názoru přitom může vzdělávání efektivně plnit roli pojišťovny právě až na úrovni vzdělávání dospělých, tedy v momentě kdy je jedinec již v přímém, bezprostředním kontaktu s trhem práce, zná jeho specifika a nástrahy a je vůči těmto schopen zaujímat strategie jak se je snažit minimalizovat. Mám-li dále rozvést Kellerův a Tvrdého příměr, pak bych počáteční vzdělávání (bez ohledu na to jakou úroveň dosaženého stupně vzdělání končí) chápal jako jakýsi první kontakt s pojišťovnou – uzavření rámcové smlouvy a aktivity na úrovni vzdělávání dospělých pak jako konkrétní

¹ Mám na mysli především fakt, že v celé knize „Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna“ je za jeden z nejvýraznějších znaků znalostní společnosti považován podíl vysokoškoláků v ekonomicky aktivní populaci. Je však zároveň nutné uznat, že sami autoři tento znak považují za rozporuplný.

pojistky proti konkrétním rizikům, které mohou člověku pomoci v těžkých životních situacích (= okamžicích, kdy je vystaven zvýšení či změně nároků na svou kvalifikaci). Jinými slovy - primární základ pro to, aby se jedinci byli schopni vypořádávat s podmínkami neustále se měnících požadavků na znalosti a dovednosti, resp. proměňám požadavků trhu práce, může položit pouze kvalitní počáteční vzdělávání. Konkrétní cestu k adaptabilitě a flexibilitě v momentě, kdy je jedinec změnám v požadavcích na svou kvalifikaci vystaven po ukončení počátečního vzdělávání, však může podle mého názoru zprostředkovat pouze vzdělávání dospělých, resp. další vzdělávání.

A jak jsou v dnešní době vnímány funkce vzdělávání? Milan Beneš ve svém díle „Andragogika“ uvádí, že dnes nacházíme v sociologické literatuře většinou odkaz na tři až čtyři základní funkce (4, s. 43):

- Zprostředkování vědění (funkce kvalifikační, resp. reprodukce kultury) – vzdělání jedinci zprostředkovává znalosti, schopnosti a dovednosti, které mu umožňují účast na společenském a pracovním životě.
- Přidělení sociálního statusu – jedná se o funkci, která je selekční = přidělení pozice v hierarchii (např. nekvalifikovaný, kvalifikovaný, vysoce kvalifikovaný) a zároveň alokační = přidělení pozice na jednotlivých rovinách hierarchie (např. vysoce kvalifikovaní se dělí na lékaře, právníky, inženýry, ekonomy atd.) – týká se reprodukce sociální struktury. Vzdělávání umožňuje získání kvalifikace a certifikátů různé hodnoty, absolventi jsou podle něj přiřazováni na různé pozice.
- Sociální kontrola je funkcí integrační a legitimační – odvozuje se z nutnosti zajistit na úrovni společnosti, organizací, podniků atd. určitý konsenzus v oblasti hodnot a norem spojený s respektováním stávajícího systému².
- Vzdělávání jako agent sociálních a kulturních změn – vzdělávání bývá vnímáno jako faktor, který změny iniciuje, doprovází či je následuje (konkrétní povaha funkce vzdělávání se přitom v mnohém odlišuje od míry rozvinutosti jednotlivých zemí či oblastí).

² Dá se říci, že právě takto vnímaná funkce vzdělávání je hlavním předmětem dříve zmíněné kritiky Illicha („institucionalizace hodnot“).

Za nejvýznamnější funkci osobně považuji funkci vzdělání jako zprostředkovatele vědění. Právě vzděláním získané vědomosti a dovednosti jsou v dnešní společnosti základním předpokladem pro účast na pracovním životě, který je podle mého názoru základní podmínkou pro účast na společenském životě obecně. Cestu k zabezpečení této funkce v celoživotním horizontu přitom může zajistit právě vzdělávání dospělých. To v současné době nabývá na významu mj. i s ohledem na existující ekonomickou krizi, která v prvních měsících roku 2009 vyústila v České republice k razantnímu nárůstu nezaměstnanosti - dle údajů Ministerstva práce a sociálních věcí se v únoru 2009 „...míra nezaměstnanost zvýšila o 0,6 p. b. na 7,4 %“ (5, s. 1)³. Řada dospělých se ocitla v situaci, kdy ztratili zaměstnání a jejich vzdělání jim přitom neumožňuje nalézt nové adekvátní uplatnění, v jehož rámci by byli schopni své dosavadní znalosti a zkušenosti uplatnit (příkladem mohou být zaměstnanci českých skláren a porcelánek – o zaměstnání často přišli lidé, kteří po celý svůj dosavadní život vykonávali prakticky neměnnou pracovní činnost). Jedno z možných východisek je pro ně představováno právě vzděláváním, konkrétně v podobě rekvalifikace⁴.

Význam vzdělávání v obtížných obdobích ve své publikaci potvrzuje i Beneš, když uvádí, že „Největší nutnost učení vzniká vždy v období společenských změn a krizí.“ (4, s. 19). Aktivita na úrovni vzdělávání dospělých, které budou moci být směrem ke zmírnění dopadů krize realizovány ze strany Evropského sociálního fondu (resp. ze strany jím financovaných programů – viz dále) samozřejmě nelze považovat za všespasitelné. Přesto si myslím, že vzhledem k omezenosti dostupných zdrojů (lidským i finančním) budou tyto aktivity nabývat na úrovni rozvoje vzdělávání dospělých minimálně v příštích 4 letech na významu. Více se tomu, jak mohou být prostředky Evropského sociálního fondu efektivně využity pro rozvoj vzdělávání dospělých v příštích letech, věnuji v kapitole 5.

³ Závažnost těchto čísel naroste, nahlédneme-li tiskovou zprávu Ministerstva práce a sociálních věcí prezentovanou z března roku 2008, která již ve svém titulku uváděla, že „Nezaměstnanost v únoru 2008 poklesla na 5,9 %, počet volných pracovních míst rekordně stoupl“ (6, s. 1).

⁴ V kontextu Zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, se rekvalifikací rozumí získání nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování nebo obnovování (za rekvalifikaci se považuje i získání kvalifikace pro pracovní uplatnění fyzické osoby, která dosud žádnou kvalifikaci nezískala).

1.2 Rozvoj konceptu znalostní společnosti a význam vzdělávání dospělých

V kontextu EU jde v dnešní době pojem vzdělání, resp. vzdělávání, téměř vždy ruku v ruce s pojmem znalostní společnost. Tento koncept pojetí společnosti se začal vyvíjet právě na základě proměn úloh, které byly vzdělání připisovány v průběhu 20. století, jak jsem je představil v předchozí kapitole.

Pro rozbor znalostní společnosti je důležitou na první pohled relativně triviální otázka – co je vlastně „znalostní společnost“? Při snaze o nahlédnutí základů jejího konceptu, jejího významu pro vzdělávání dospělých a následného propojení s problematikou Evropského sociálního fondu jsem narazil na problém v podobě velké roztříštěnosti v chápání tohoto pojmu, který je navíc mnohdy zaměňován s řadou pojmů obdobného charakteru (např. znalostní ekonomika, učící se společnost či ekonomika založená na znalostech), což stěžuje snahy o jeho jednoznačné uchopení.

Pro základní zorientování se v této problematice pro mě bylo nejvýznamnější nalezení odborného článku „Společnost vědění jako teoretický koncept“ Arnošta Veselého, výzkumného pracovníka Centra pro sociální a ekonomické strategie na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy. Veselý operuje s pojmem „společnost vědění“ a v úvodu zmiňovaného článku na pojmovou roztříštěnost na této úrovni upozorňuje. „Vzhledem k roztříštěnosti diskuse, vágnosti pojmu a neuvěřitelné různorodosti problémů diskutovaných v souvislosti se společností vědění není možné hovořit o specifických „školách“ nebo myšlenkových proudech, stejně jako není účelné kontrastovat různá vymezení a definice společnosti vědění...Nejefektivnějším přiblížením konceptu společnosti vědění se tak zdá být rozbor myšlenkového vývoje, kterým tento koncept prošel během posledních čtyřiceti let s poukazem na změnu v tématech i v náhledu na ně.“ (7, s. 435).

Následně Veselý rozdělil vývoj uvažování o vědění jako rozhodujícího společenského principu do těchto etap:

- a) „prototerie“ společnosti vědění – teorie post-industriální a informační společnosti;
- b) první specifikace společnosti vědění;
- c) současná redefinice společnosti vědění.

Dovolím si využít Veselým navrženého členění vývoje společnosti vědění a v následujících podkapitolách v základu rozeberu jím definované vývojové fáze, které ukazují, jak se postupně proměňovala role a rostl význam vědění, resp. znalostí ve společnosti.

1.2.1 Prototeorie společnosti vědění

Na úrovni prototeorie společnosti vědění vnímá Veselý jako nejvýznamnější myšlenky Daniela Bella a následně rozebírá jím definované charakteristické prvky post-industriální společnosti (tyto myšlenky Bell rozvíjel na přelomu 60. a 70. let 20. st. ve své publikaci „The Coming of Post-industrial Society“). „Prvním znakem post-industriální společnosti je, že výroba, resp. produkce komodit přestává být dominující činností pracovní síly a je stále více nahrazována zaměstnáními v sektoru služeb. Odlišným aspektem těchto povolání je, že vyžadují spíše symbolické než manuální schopnosti, a tedy také znalosti namísto fyzické síly.“ (7, s. 435).

Zvyšující se význam znalostí v tomto případě skutečně vnímám jako první významný bod rozvoje znalostní společnosti, resp. společnosti vědění. Základní znaky postindustriální se dají shrnout takto: „1. jestliže v předindustriálních a industriálních společnostech byly základním zdrojem suroviny a energie, v postindustriální společnosti je to informace, 2. jestliže v předindustriálních a industriálních společnostech základní výrobní činností bylo „dobývání a výroba“, pak v postindustriální je to zpracování, 3. zatímco v předindustriálních a industriálních společnostech šlo o procesy absorpce práce a kapitálu technologiemi, v postindustriální společnosti kapitál absorbuje především vědění, vědu a informace.“ (8, s. 274).

Dále akcelerovaný prudký rozvoj výpočetní a komunikační techniky, jež byl ve svých počátcích charakteristický pro teorii post-industriální společnosti, a exponenciální nárůst objemu informací, které se denně ve společnosti objevují, měl na konci 70. let 20. st. za následek rozvoj teorie společnosti informační. Za jedny z nejvýznamnějších představitelů této teorie považují manžele Alvina a Heidi Tofflerovi, kteří jsou zároveň označováni za jedny z nejvýznamnějších žijících futurologů současné doby. Tofflerovi si všímají změny ve struktuře vykonávaných povolání v souvislosti s jimi definovaným konceptem společností tzv. první a druhé vlny⁵, které začala nahrazovat

⁵ Zjednodušeně řečeno – první vlnou je chápána zemědělská revoluce, druhou vlnou vzestup průmyslové civilizace.

společnost vlny třetí. „Průmyslová éra rozdělila svět do dvou částí: na dominantní a dominující civilizaci druhé vlny a na desítky vzdorujících, nicméně podřízených kolonií první vlny ... Urychleně se blížíme ke zcela odlišné struktuře moci, která vytvoří svět rozdělený nikoli do dvou částí, ale ostře diferencovaný na tři kontrastní a soupeřící civilizace – první bude stále ještě symbolizována motykou, druhá běžícím pásem a třetí počítačem. Ve světě rozděleném do tří sektorů bude sektor první vlny dodávat zemědělské a nerostné zdroje, sektor druhé vlny poskytne lacinou pracovní sílu a pásovou výrobu a konečně rychle se rozvíjející sektor třetí vlny bude zakládat svou dominanci na nových způsobech, jimiž bude vytvářet a využívat poznání.“ (9, s. 26 - 27).

Toffler a řada jeho souputníků na přelomu 70. a 80. let „...dospělo k názoru, že informační technologie určují charakter sociální struktury nových společností a že informace se stávají klíčovým strategickým zdrojem, na němž tyto společnosti závisejí.“ (7, s. 436).

Myslím si, že realita dnešní doby dává Tofflerovým a jejich sympatizantům plně za pravdu. Svět se skutečně rozdělil do tří, relativně ostře diferencovaných částí – můžeme tedy identifikovat země, které se soustřeďují primárně na produkci a prodej nerostného bohatství (řada zemí Afriky či Jižní Ameriky), země soustředěné na průmyslovou výrobu těžící z výhod levné pracovní síly (Čína, Indie; z pohledu západního světa však může být takto vnímána stále např. i Česká republika) a země zakládající svou moc na rozvinutosti poznání a schopnosti využívat nejnovějších výdobytků vědy a techniky (především USA, země západní Evropy a Japonsko). Země třetí vlny přitom přímo ovlivňují život zemí první a druhé vlny. Jejich potřeby, resp. potřeby jejich občanů, mají přímý vliv na to, jaké nerostné zdroje budou produkovat země první vlny, jak budou následně tyto zdroje průmyslově zpracovány v zemích druhé vlny a přetvořeny v produkty, které budou primárně upotřebeny v zemích vlny třetí. Za touto mocí zemí třetí vlny přitom stojí právě informace, znalosti, poznání.

1.2.2 První specifikace společnosti vědění

Odborná literatura se shoduje v tom, že za zakladatele konceptu společnosti vědění je považován Peter Drucker, který tento pojem použil poprvé ve své knize „Věk diskontinuity“, která byla poprvé publikována již v roce 1969. Rád bych zde též uvedl, že Nico Stehr, jehož práci „Knowledge

societies“ Veselý ve svém článku též zmiňuje jako jednu z nejvýznamnějších na úrovni rozvoje konceptu znalostní společnosti, v této své publikaci uvádí, že mezi první osoby, které použili pojem „znalostní společnost“ (resp. pojem „knowledgeable society“) se řadí i Robert E. Lane (10, s. 5). Na rozvíjející se znalostní společnost Lane poukázal zdůrazněním rostoucího významu vědeckých informací pro společnost jako takovou. Tím by samozřejmě výčet „prvních osob“, kteří s tímto pojmem operovali, nemusel končit.

Sám Drucker ilustruje postup vývoje směrem ke znalostní společnosti primárně na úrovni popisu podmínek měnících se charakteristik ekonomiky USA, v nichž v šedesátých letech začal prudce růst význam „...„znalostních oborů“ (knowledge industries), které místo zboží a služeb produkují a distribuují myšlenky a informace ... Z ekonomiky zboží, kterou Amerika byla ještě v době druhé světové války, jsme se změnili v ekonomiku znalostí.“ (11, s. 237). Je jistě velmi zajímavé to, jak Drucker vysvětluje nástup ekonomiky, resp. společnosti znalostí. Za hlavní důvod vnímá prodloužení lidského života, tedy i délky produktivního věku lidí a s ní přímo spojenou delší dobu strávenou vzděláváním (k níž jsou lidé motivováni vírou v to, že právě vzdělání jim zajistí lepší životní standard). Vzdělanější lidé vybavení širokým spektrem znalostí vstupují následně na trh práce a očekávají, že budou vykonávat práci, v níž budou moci široké spektrum svých znalostí uplatnit. Jsou přitom konfrontováni s realitou, ve které je nabídka pracovních míst, v níž by byli schopni své znalosti uplatnit značně omezená. Drucker kritizuje fakt, že stále více lidí tráví ve vzdělávání dlouhá léta, kritizuje to, že společnost tlačí na to, aby lidé i pro výkon relativně nenáročných zaměstnání disponovali středoškolským či dokonce vysokoškolským vzděláním. Upozorňuje na to, že „Tím, že lidem bez vyššího vzdělání upíráme přístup k příležitostem, upíráme zároveň obrovskému množství nesmírně schopných a inteligentních lidí, kteří by dokázali dosahovat dobrých výsledků, možnost něčím přispívat a prokázat svou výkonnost.“ (11, s. 326 - 327). Dlouhá léta školního docházky jsou neefektivní i s pohledu rychlého zastarávání znalostí – v momentě, kdy se člověk dostane na trh práce, nemusí již naučené platit. V tomto ohledu Drucker vyzdvihuje smysl celoživotního učení.

Vrátím se nyní k již několikrát zmíněnému článku Veselého. Ten v jeho další části, která se věnuje právě vzniku a rozvoji konceptu společnosti vědění, shrnul řadou autorů rozebírané faktory předznamenávající společnosti vědění

„Prvním okruhem faktorů ... jsou technologické změny. Pro společnost vědění je typické vytváření infrastruktur druhého řádu – informačních a komunikačních technologií, které se od infrastruktur prvního řádu (silniční, železniční a telefonní sítě) odlišují tím, že umožňují mnohem rychlejší, rozsáhlejší, levnější a efektivnější globální výměnu informací a vědění. Druhým faktorem jsou výrazné změny v ekonomické struktuře... Je zřejmé, že vzrůstá procento výrobků, které jsou relativně nenáročné na suroviny, avšak vyžadují rozsáhlé „know-how“. Třetím výrazným trendem jsou výrazné proměny profesní struktury a trhu práce ... Technologické změny umožňují vyrobit stejné množství výrobků-komodit s třetinou pracovní síly, než které bylo potřeba v padesátých letech 20. století. Zvyšování produktivity práce vede ke snižování poptávky po pracovní síle a to především v zemědělství a průmyslu“. (7, s. 437 – 438).

Všechny tyto Veselým zmíněné faktory přitom postihují společnost jako komplex. Nejvíce se pak logicky projevují právě především v oblasti změn podmínek na trhu práce, které logicky ústí v tlak na změny v obsahu vzdělávání na počáteční úrovni, resp. ve zvyšující se význam vzdělávání dalšího, vzdělávání dospělých.

1.2.3 Současná redefinice společnosti vědění

Podle Veselého koncept společnosti vědění v současné době čelí řadě námitek, které ústí ve snahu o jeho redefinici. Některé námitky se zaměřují na samotnou podstatu společnosti vědění. Vědění podle nich nemůže být vnímáno jako rozlišující definiční znak unikátní pro současnou společnost, „...protože to mělo vždy v lidských společnostech zásadní důležitost a všechny společnosti se v nějakém smyslu zakládají na vědění. Již paleolitická společnost byla podle všech standardů založena na vědění, jak lze dokázat rozsáhlými nálezy demonstrujícími výborné znalosti chování zvířat, materiálů, symbolické komunikace a dokonce medicíny.“ (7, s. 440).

Následně uvádí Veselý i nejčastěji uváděnou reakci na tuto námitku, podle níž v dnešní době vědění hraje kvantitativně větší roli než kdykoli dříve. Veselý se s touto reakcí neztotožňuje a zmiňuje ten argument, že růst vědění je zároveň i růstem nevědění. Já s ním v tomto ohledu nesouhlasím – v paleolitické době byla společnost možná též založena na vědění, byť v kvantitativně nepoměrně menším měřítku, společenský tlak na to, aby jedinec byl vybaven vědáním (tedy znalostmi, dovednostmi) byl však jistě menší.

V dřívějších dobách se mohl člověk dobře ve společnosti uplatnit (a zajistit si tak obživu) i pokud disponoval jen základními dovednostmi, které mu však umožňovaly vykonávat po celý život např. jednoduché řemeslo. Dnešní doba nejenže „nevědoucím“ lidem nedává šance uplatnit se ve společnosti, ale fakticky je činí závislými na ostatních členech společnosti (či státu). „Předpokladem pro to, aby bylo vůbec možné vstoupit do výdělečného života, je úspěšné absolvování nějakého odborného vzdělání.“ (2, s. 246).

Ano, v dnešní době skutečně znalosti a dovednosti zastarávají mimořádně velkým tempem a jsou nahrazovány novými – to však v ničem nezmenšuje jejich význam, který je jim ve společnosti přikládán.

V čem se naopak s Veselým shodují je jím prezentovaný názor, že „Přechod ke společnosti vědění je komplikován nevyrovnaným vývojem v různých sektorech... Shrňme – pro současnou redefinici společnosti vědění je typický poznatek, že rozsah využívaného a ekonomicky efektivního vědění je mnohem větší než rozsah kodifikovaného a vědeckého vědění.“ (7, s. 443). Pro to, aby se koncept společnosti vědění stal důstojným partnerem jiným konceptům, je podle Veselého důležité, aby byl vylepšen ve dvou základních směrech – je potřeba koncept dynamizovat (nestatické vnímání vědění) a zároveň se pokusit o syntézu množství poznatků a pohledů, které byly doposud ke společnosti vědění vztahovány. „Pokud spojíme obě uvedené výzvy, lze dospět k závěru, že místo o společnosti vědění bychom měli hovořit o společnosti intenzivních vědomostních procesů. To, co můžeme pozorovat, je vskutku obrovská a bezprecedentní dynamika procesů souvisejících s věděním. Neustálá inovace se stává podmínkou přežití firmy na trhu, celoživotní učení je nevyhnutelným předpokladem zaměstnanosti, neustálou rekombinací obrovského množství poznatků se produkuje nové a nové vědění, nevyslovené vědění je kodifikováno tak, aby mohlo být distribuováno informačními technologiemi, produkované vědění je neustále podrobováno reflexi a rekombinaci s jiným věděním, čímž dochází jen k další produkci vědění, a tak dále.“ (7, s. 444).

Přes jistě nekončící odbornou diskusi nad podstatou společnosti vědění je třeba akceptovat skutečnost, že na úrovni EU, jíž jsme součástí, je její koncept - jak prokazuje následující kapitola - prosazován v dlouhodobé perspektivě na všech úrovních. EU reflektuje faktory, které stojí za podstatou společnosti vědění, resp. znalostní společnosti. Akcentace významu celoživotního učení

v rámci zmíněné redefinice jako jednoho ze znaků společnosti intenzivních vědomostních procesů a základního předpokladu zaměstnanosti, jasně prokazuje význam tohoto faktoru pro život současné společnosti. Pomáhá nám pochopit, proč je koncept celoživotního učení pro EU tak důležitý.

2 Evropská unie a znalostní společnost

Pro EU⁶, jejíž historické kořeny lze spatřovat v období po druhé světové válce, představuje koncept znalostní společnosti jeden ze základních principů, na nichž stojí současné politiky jejího dalšího směřování (zahrnujícího i problematiku rozvoje lidských zdrojů) a politiky rozvoje konkurenceschopnosti EU jako takové.

Význam znalostní společnosti pro EU potvrzuje i zdůraznění jejích principů v rámci jedné z nejvýznamnějších strategií, kterou je v současné době její směřování orientováno - Lisabonskou strategií. Ta byla přijata Radou Evropy v březnu roku 2000 v portugalském Lisabonu. Její původní primární cíl by se dal shrnout těmito slovy - přeměnit EU do roku 2010 v nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomiku, schopnou udržitelného růstu s více a lepšími pracovními místy a s více posílenou sociální soudržností. S ohledem na postupující vývoj mimoevropských ekonomik (především pak ekonomiky USA a některých asijských zemí), jejichž růst začal v první polovině tohoto desetiletí v mnoha ohledech ambiciózní cíle Lisabonské strategie ohrožovat, přistoupila EU po podrobné analýze dosavadního stavu k revizi způsobu naplňování této strategie, resp. přenastavení kroků k uskutečnění jejích cílů. Jejím výsledkem byl apel na to, aby byly kroky definované Lisabonskou strategií realizovány s větší intenzitou a zároveň aby měly jasnější podporu ze strany řídicích orgánů EU. Nejvýznamnější roli na úrovni revize Lisabonské strategie měla zpráva „Tváří v tvář výzvě“ pracovní skupiny pod vedením bývalého holandského premiéra Willema "Wim" Koka (díky němu je zpráva často označována též jako „Kokova zpráva“), která byla zveřejněna v listopadu roku 2004. Kokova zpráva uvádí pět oblastí politik, na které se je třeba prioritně zaměřit – na prvním místě je to „Znalostní společnost – zvyšování atraktivity Evropy pro výzkumné pracovníky a vědce, stanovení výzkumu a vývoje jako nejvyšší priority a podpora používání informačních a komunikačních technologií.“ (12, s. 5).

⁶ Pojmu „Evropská unie“ se začalo používat až v roce 1993, kdy byla podepsána tzv. Maastrichtská smlouva, která navazovala na předchozí evropské integrační aktivity (do té doby byl používán pojem „Evropské společenství“).

V současné době, téměř pět let od výše zmíněné analýzy Lisabonské strategie, stojí EU před ještě mnohem obtížnějšími úkoly, než kterými byly ty představované snahou vyrovnat se nejvyspělejšími ekonomikám světa – stojí před výzvou ubránit své členské státy a jejich občany před důsledky celosvětové ekonomické krize, resp. výzvou pokusit se tyto nepříznivé dopady minimalizovat. Jsem přesvědčen, že právě další, neustávající snaha o rozvoj znalostní společnosti, je jedním ze základních kroků, které mohou napomoci se těmto výzvám postavit.

V následujících podkapitolách proto věnuji pozornost především představení ESF, který může díky svým strategickým opatřením a možnosti finančně podporovat realizaci konkrétních akcí rozvoj znalostní společnosti ovlivňovat napříč celou EU tak, jako žádný jiný nástroj.

Dovoluji si zde poukázat na fakt, že informace v dalších kapitolách vycházejí primárně z nejrůznějších dokumentů (nařízení, analýzy, zprávy...), které jsou vydávány EU samotnou, resp. jejími různými orgány, popřípadě pověřenými orgány na úrovni České republiky (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo školství...). „Nezávislých“ publikací, které se problematice ESF věnují z pohledu vnějšku, je skutečně minimální množství.

Na tomto místě je zároveň vhodné osvětlit, jak EU přistupuje k výkladu některých základních pojmů. Pojem „vzdělávání dospělých“ bývá v současné době nejčastěji definován v souladu se Sdělením Evropské komise „Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě“ jako „Všechny formy vzdělávání, jimiž projdou dospělí lidé po ukončení počátečního vzdělávání a odborné přípravy, a to bez ohledu na to, jak daleko mohl takový proces dospět (např. včetně vysokoškolského vzdělání).“ (13, s. 2).

Tato definice zároveň nabízí další pojem, který je potřeba vysvětlit v kontextu politik EU a tím je pojem „počáteční vzdělávání“. Budu-li se i nadále pohybovat v dimenzích strategických dokumentů, pak podle Strategie celoživotního učení ČR „...zahrnuje počáteční vzdělávání základní, sekundární a terciární vzdělávání - probíhá zejména v mladém věku a může být ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky vstupem na trh práce nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatelé.“ (14, s. 7).

2.1 Úloha Evropského sociálního fondu

Jakkoli je Evropská unie jednou z nejlépe prosperujících světových oblastí, existuje mezi členskými zeměmi a jejich jednotlivými regiony výrazný nepoměr v příjmech a životní úrovni jejich obyvatel. Evropská unie proto prostřednictvím své tzv. regionální politiky (resp. politiky hospodářské a sociální soudržnosti) usiluje o vyrovnávání těchto rozdílů a posílení hospodářsky slabších regionů.

Cíle politiky hospodářské a sociální soudržnosti jsou v praxi naplňovány prostřednictvím strukturálních fondů Evropské unie, resp. Fondu soudržnosti. Tyto fondy jsou jak prostředkem pro vyjádření finanční solidarity mezi jednotlivými zeměmi, tak mocnou hnací silou ekonomické integrace. Tyto fondy tvoří:

- Evropský fond regionálního rozvoje – tento fond, označovaný též zkratkou ERDF, se primárně soustřeďuje na podporu nejrůznějších investičních (infrastrukturálních) aktivit. V jeho rámci jsou podporovány projekty jako je např. podpora inovačního potenciálu podnikatelů, rekonstrukce či opravy památek, výstavba či opravy infrastruktury různých úrovní (dopravní, vzdělávací, zdravotní...), odstraňování ekologických zátěží apod.
- Evropský sociální fond – tento fond se primárně soustřeďuje na podporu pestrých neinvestičních (neinfrastrukturálních) aktivit. Podporovány tak jsou aktivity typu rekvalifikace nezaměstnaných, zvyšování kvality počátečního vzdělávání, rozvoj vzdělávání zaměstnanců apod.
- Fond soudržnosti (označovaný též jako Kohezní fond) – na rozdíl od výše zmíněných dvou strukturálních fondů se Fond soudržnosti soustřeďuje na podporu celých „chudších“ států, nikoli regionů. V jeho rámci jsou podporovány investiční aktivity rozsáhlejšího, převážně nadnárodního charakteru se zaměřením na dopravní infrastrukturu a ochranu životního prostředí.

K výše uvedenému, velmi stručnému výčtu základních informací ke strukturálním fondům, resp. Fondu soudržnosti, bych ještě rád podotkl, že jejich aktivity, resp. podpory se mohou vzájemně doplňovat, resp. na sebe plynule navazovat a tím vytvářet vhodné synergické efekty. Uvedu-li názorný

(a oproti praxi značně zjednodušený) příklad, lze si zcela reálně představit situaci, kdy škola (či jiný vzdělávací subjekt) nejdříve zrealizuje projekt stavby nové vzdělávací budovy – tento projekt bude přitom realizovaný z prostředků ERDF a na něj plynule naváže realizací projektu, který se zaměří na rozvoj nových vzdělávacích programů – tento projekt pak bude financovaný z prostředků ESF.

Nyní se již budu věnovat pouze ESF. Doplním-li (resp. zkonkretizuji-li výše uvedené základní vymezení) pak platí, že ESF je „...klíčovým finančním nástrojem pro realizování Evropské strategie zaměstnanosti ... Hlavním posláním ESF je rozvíjení zaměstnanosti, snižování nezaměstnanosti, podpora sociálního začleňování osob a rovných příležitostí se zaměřením na rozvoj trhu práce a lidských zdrojů.“ (15, s. 28).

Úkoly Evropského sociálního fondu, rozsah jím poskytované pomoci a dále např. druhy výdajů způsobilých pro financování v jeho rámci, jsou specifikovány v rámci nařízení orgánů Evropské unie. Pro současné programovací období Evropské unie⁷ je v tomto ohledu aktuální Nařízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 1081/2006 ze dne 5. července 2006 o Evropském sociálním fondu a o zrušení nařízení (ES) č. 1784/1999.

Podpora Evropského sociálního fondu se soustřeďuje mj. na oblast „...provádění reforem systémů vzdělávání a odborné přípravy, zvláště s cílem zlepšit schopnost lidí reagovat na potřeby znalostní společnosti a celoživotního učení“. (17, s. 4). Tím jsou fakticky prostřednictvím Evropského sociálního fondu do reálného prostředí přenášeny vize a strategická návrhová opatření, která jsou předmětem řady významných dokumentů, kterým se věnuji v kapitole 2.4 této práce.

Význam ESF na úrovni celé EU dokumentuje mj. skutečnost, že jeho rozpočet tvoří cca 10 % jejího celkového ročního rozpočtu (ten přitom v současné době činí cca 120 mld. EUR). V programovacím období 2007 – 2013 by tak mělo být prostřednictvím ESF mezi jednotlivé členské státy přerozděleno až 75 mld. EUR.

⁷ Pojem „programovací období“ lze vysvětlit následovně - „EU realizuje cíle své regionální a strukturální politiky v rámci sedmiletých cyklů, pro které členské země zpracovávají vždy nové programové dokumenty ... Poslední programovací období bylo v letech 2000-2006 (ČR do něj vstoupila v roce 2004) a navazující období probíhá v letech 2007 – 2013.“ (16).

Pro základní pochopení fungování systému možností čerpání finančních prostředků z ESF je nutné zdůraznit, že „Financování ESF je dostupné prostřednictvím členských států a regionů. ESF nefinancuje projekty přímo z Bruselu ... Každý členský stát spolu s Evropskou komisí odsouhlasí jeden či více operačních programů pro financování ESF na období 2007-2013 a podobně také ty regiony, které mají vlastní operační programy (ne všechny je mají). Operační programy určují priority pro působení ESF a jeho cíle.“ (18, s. 1). Zjednodušeně řečeno – každý z členských států Evropské unie si pro možnost čerpání finančních prostředků z ESF vytváří vlastní „operační programy“, v nichž jsou „...podrobně popsány cíle a priority, které chce členská země v dané oblasti dosáhnout v aktuálním programovacím období.“ (19).

V rámci těchto programů je pak již podporována realizace zcela konkrétně zaměřených projektů – pro jasné vymezení pojmu „projekt“ je potřeba jej vymezit na úrovni „evropského žargonu“. V jeho kontextu se projektem „...rozumí konkrétní ucelený podrobně rozpracovaný projektový záměr, který je součástí projektové žádosti. Projekt v sobě zahrnuje soubor aktivit směřujících k dosažení předem stanoveného a jasně definovaného cíle a je limitován určitým časem a rozpočtem.“ (20, s. 1). Vymezení projektu mohou ještě doplnit definicí, kterou ve své publikaci používá Vilamová – „Projekt lze definovat např. jako řadu aktivit se stanovenými cíli, které vedou ke konkrétnímu výsledku v daném časovém rámci...Projekt, jenž musí naplnit stanovené cíle a záměry pomocí dostupných zdrojů během vymezeného období, je připraven tak, aby se vypořádal s problémy, jejichž řešení je plánováno.“ (21, s. 42). Obě definice stojí na naprosto stejných prvcích.

Jak je tedy ze základního představení ESF patrné, tento fond plní na úrovni EU naprosto strategickou úlohu v oblasti prosazování politik zaměstnanosti, jež je vnímána jako jeden ze základních stabilizujících prvků evropské společnosti a její soudržnosti. Jednotlivé členské státy mohou prostředky ESF využívat prostřednictvím k tomu určených operačních programů, v jejichž rámci jsou pak realizovány projekty se zcela konkrétními cíli.

2.2 Historické pozadí Evropského sociálního fondu

Význam postavení ESF v politikách EU si lze velmi dobře uvědomit též, pokud nahlédneme historické pozadí jeho vzniku. ESF byl ovlivňován nejen postupně měnícími se hospodářskými podmínkami, ale v mnohém též kontinuálně postupující evropskou integrací (a to jak ve smyslu integrace společných politik jednotlivých zemí, tak ve smyslu integrace dalších nových zemí do evropských struktur).

ESF byl založen roku 1957 spolu se založením Evropského hospodářského společenství v rámci tzv. Římských smluv⁸. Jak uvádí Brine, „Články 123 – 125 této smlouvy vymezují oblast působnosti Evropského sociálního fondu; článek 123 pak uvádí, že: Pro zlepšení možností zaměstnávání pracovníků na společném trhu, a tím pro zvyšování životní úrovně se podle následujících ustanovení zřizuje Evropský sociální fond, jehož posláním bude rozšiřovat možnosti zaměstnávání pracovníků a zvyšovat jejich profesní a geografickou mobilitu uvnitř Společenství.“ (23, s. 28)

Osobně mne velmi překvapuje, nakolik zůstává takto relativně jednoduše vyjádřený smysl a cíl ESF aktuální i po více než půl století. Přes tuto jistou míru „prozřetelnosti“ se již od počátku ESF nevyhýbaly též problémy – vedle sporů na úrovni řízení fondu mezi tehdejšími vrcholovými orgány Evropského hospodářského společenství zmiňuje Brine jako problém též nedostatky pramenící z „retroaktivního“, namísto „proaktivního“ přístupu fondu k řešení problémů (23, s. 29) - to se projevovalo tím, že fond namísto toho aby předcházel nezaměstnanosti, se „pouze“ snažil zmírnit její dopady a navrátit lidi zpět do pracovního procesu. Dá se však říci, že ekonomická situace konce padesátých a začátku šedesátých let, tomuto přístupu v mnohém nahrávala. „V roce 1957 bylo 70 milionů zaměstnaných lidí a pouze 2,6 milionu nezaměstnaných, což znamenalo něco přes 3,5 % nezaměstnaných.“ (24, s. 10).

S postupujícími proměnami na úrovni hospodářství a životní úrovně, ale i evropské integrace jako takové, vyvstala na konci šedesátých let nutnost ESF reformovat – „V roce 1969 se vlády EHS sešly na summitu v Haagu a

⁸ „Římské smlouvy je souhrnný název pro dvě smlouvy, které byly podepsány v Římě 25. března 1957: smlouvu zakládající Evropské hospodářské společenství (EHS) a smlouvu zakládající Evropské společenství pro atomovou energii (Euratom). Obě vstoupily v platnost 1. ledna 1958. Římské smlouvy byly jedním ze základů pozdější evropské integrace. Signatářské státy v roce 1957 byly: Francie, Spolková republika Německo, Itálie, Belgie, Lucembursko a Nizozemsko.“ (22).

poukázaly na potřebu reformovat Fond jako součást sjednocování sociální politiky. Připravily základ pro první reformu ESF v roce 1971“ (24, s. 12). Nutnost reformovat fond vzešla nejen z postupujícího procesu integrace sociálních politik jednotlivých zemí, ale též ze změněných ekonomických podmínek sedmdesátých let, které byly poznamenány řadou negativních vlivů a které vyústily v rapidní nárůst nezaměstnanosti. Vyvstala jednoznačná potřeba posilovat schopnosti lidí v tom směru, aby si byli schopni udržet zaměstnání. „První reforma ESF započala proces jeho přeměny ve více pro-aktivní nástroj...reflektující strukturální změny trhu práce způsobené nastupující globální ekonomikou...“ (23, s. 30). V sedmdesátých letech začala být pozornost věnována již též problematice principu rovných příležitostí (cílená snaha o potírání diskriminace na úrovni trhu práce a i občanského života jako takového z důvodu odlišné rasy, etnického původu, náboženského vyznání apod.).

Ekonomické problémy prostupovaly i začátek osmdesátých let, roli ESF bylo navíc potřeba přizpůsobit relativně specifickým zemím, které do tehdejšího Evropského společenství vstoupily v roce 1981 (Řecko, Portugalsko, Španělsko). V těchto zemích „...bylo převládajícím sektorem stále ještě zemědělství a příjem na hlavu byl značně nižší, než činil průměr ES. V roce 1983 bylo rozhodnuto, že finanční prostředky z ESF by měly být soustředěny do obzvláště chudých regionů.“ (24, s. 23). Nadále se prohluboval problém zvyšující se nezaměstnanosti (především pak mladých lidí) stále častěji v podobě též nezaměstnanosti dlouhodobé. Tento a celá řada dalších faktorů (např. rostoucí míra administrativy zatěžující ústřední orgány Evropského společenství) měly v roce 1988 za následek v druhou zásadní reformu ESF. „Reforma byla posunem od (jednotlivých) projektů uskutečňovaných v národním kontextu k programovanému mnohaletému úsilí, a to na základě, který byl odsouhlasen ve spolupráci mezi členskými státy a Komisí.“ (24, s. 25). Tento posun znamenal pro příště možnost plánovat na celoevropské i národní úrovni strategie a kroky boje proti nepříznivým jevům jako je nezaměstnanost a naopak posilování zaměstnanosti v dlouhodobé perspektivě, a tím maximalizovat jejich šance na dosažený kýžených výsledků.

Principy cíleného zaměření se na posilování zaměstnanosti byly dále posilovány v průběhu let devadesátých – materiál Evropské komise toto potvrzuje, když zmiňuje „Rozšířenější a dostupnější školení, lepší školení pro

uznávané a důležité odborné kvalifikace, vytváření pracovních míst a lepší poradenství v oblasti zaměstnanosti byly nyní středem zájmu Fondu.“ (24, s. 23). Evropa se musela v tomto období vypořádávat s dalším postupem procesu globalizace, útlumem průmyslu a vzestupem sektoru služeb a v neposlední řadě s pádem komunismu, který ve finále vyústil v roce 2004 v další podstatné rozšíření Evropské unie.

Problémy, před kterými EU stojí nyní, a kterým se bude snažit čelit právě prostřednictvím ESF, nejsou o nic menší než ty v uplynulých desetiletích – stárnoucí populace, nerovnost pohlaví, akcelerující technologický rozvoj kladoucí stále nové požadavky na kvalifikaci lidí. Za velmi zajímavé na úrovni aktuálního směřování Evropského sociálního fondu v tomto ohledu považuji myšlenky evropského komisaře pro zaměstnanost, sociální věci a rovné příležitosti Vladimíra Špidly, který v rámci konference konané k příležitosti oslav 50. výročí založení Evropského sociálního fondu v Postupimi, dne 28. června 2007 v rámci svého projevu zmínil výzvy, před kterými Evropa stojí:

- „Za prvé, demografické stárnutí nám neumožňuje plýtvat potenciálem našich lidí, ať už jsou mladší nebo starší, ať už jsou absolventy univerzit nebo nemají dokončené vzdělání, ať už jsou občany členských států nebo přistěhovalci.
- Za druhé, rychlé technologické a hospodářské změny vyžadují po podnicích a lidech v Evropě vysokou míru přizpůsobivosti. Co ještě dnes platí za nejnovější techniku, může být již zítra zastaralé. Kdo ještě včera věřil, že našel zaměstnání na celý život, může být už zítra z důvodu restrukturalizace donucen ke změně zaměstnavatele nebo povolání vůbec.“ (25).

Právě proto podle Vladimíra Špidly dnes Evropský sociální fond podporuje programy a projekty, které posilují pozici člověka v globalizovaném hospodářství, podporuje aktivizační opatření, podporuje „dobrou práci“ prostřednictvím lepší kvalifikace a lepších pracovních podmínek.

Myslím si, že právě dnes – jeden a půl roku po výše zmíněném projevu – nabyly myšlenky Vladimíra Špidly, s ohledem na již několikrát zmíněnou ekonomickou krizi, na aktuálnosti.

2.3 Evropský sociální fond a problematika vzdělávání dospělých

Fakticky bylo vzdělávání dospělých v rámci ESF podporováno již od jeho samotných prvopočátků. V průběhu let se však zájem o tuto oblast značně proměňoval, resp. sílil. Proměny šly ruku v ruce s faktory (ekonomické problémy, růst nezaměstnanosti, globalizace, pokračující proces integrace), které byly ve stručnosti nastíněny v předchozí kapitole.

V prvopočátcích plnil ESF relativně pasivní roli a jeho prostředky byly na úrovni vzdělávání dospělých využívány především na podporu krátkodobých přídatků na rekvalifikace nezaměstnaných. Problém nezaměstnanosti byl řešen především ve spojitosti s velkou migrací v některých částech Evropy, kdy bylo potřeba během relativně velmi krátkého časového období rekvalifikovat lidi bez práce takovým způsobem, aby se byli schopni aktivně zapojit do pracovního procesu v místech, kam se přesídlili. V sedmdesátých letech pak vyvstala potřeba na nové možnosti práce rekvalifikovat řadu osob, které doposud pracovaly v tehdy komplexně proměňujícím se sektoru zemědělství, které potřebovalo stále méně pracovní síly. V dalších letech se vzdělávání dospělých začalo soustřeďovat především na mladé lidi do 25 let věku, kteří ukončili počáteční vzdělávání, ovšem jejich kvalifikace jim neumožňovala získat zaměstnání. S postupujícími proměnami životního stylu v Evropě se vzdělávání dospělých zaměřilo též na osoby nad 50 let věku, kterých neustále přibývá a jejichž flexibilita a adaptabilita je omezována především jejich sníženou schopností reagovat na změnu v požadavcích na kvalifikace a znalosti.

V současné době jsou cíle ESF úzce provázány s cíli Lisabonské strategie, kterou jsem v základu představil v úvodu kapitoly 2. Jedním z jejích ústředních okruhů zájmu tvoří podpora rozvoje znalostní společnosti. Jedním ze základních prvků pro dosažení jejího rozvoje je právě podpora větší flexibility, adaptability a odbornosti pracovní síly – podpora vzdělávání dospělých. Tato skutečnost se v praxi projevila mj. tím, že v programovacím období 2000 – 2006 byla za základní cíl ESF v oblasti vzdělávání proklamována „propagace celoživotního učení“.

Jedním ze stěžejních problémů vzdělávání, na které se ESF dále soustředí v programovacím období 2007 – 2013, je oblast transformace systémů k tomu, aby se propagovaný koncept celoživotního učení stal realitou pro všechny

(viz následující kapitola věnující se strategickým dokumentů). Transformace by měla klást důraz na (26, s. 6-7):

- lepší spolupráci v oblasti aplikace systémů celoživotního vzdělávání na všech úrovních,
- zvyšování účasti osob na vzdělávání dospělých – především na úrovni těch skupin, pro něž je současná úroveň jejich vzdělání nedostatečná,
- omezování předčasných odchodů ze vzdělávacího systému,
- schopnost efektivní analýzy a předvídání úrovně kompetencí a dovedností potřebných pro efektivní uplatnění se na trhu práce,
- vytváření a rozvoj národních soustav kvalifikací a systémů kvality na úrovni vzdělávání,
- vytváření systémů pro validaci (hodnocení) výsledků neformálního a informálního učení,
- zlepšovat přístup k vyššímu vzdělávání pro zaměstnance a osoby s nízkým socio-ekonomickým zázemím či jiným znevýhodněním,
- vytváření koordinovaných systémů poradenství a vedení na úrovni celoživotního vzdělávání.

Podle mého názoru je právě poslední z výše vymezených bodů na úrovni podmínek ČR jedním z nejdůležitějších – řada lidí si neuvědomuje možnosti, které jim vzdělávání v dospělosti může přinést. Neuvědomují si potenciál, který mohou využít. Poradenství na této úrovni poskytují v omezené míře např. různé personální agentury, často však pouze pro omezené skupiny osob (soustřeďují se např. na určitou konkrétní oborovou specializaci činnosti) a za úhradu. Zvláštní oblastí, která není v rámci výše uvedených zájmových okruhů obsažena, a které by měla být na úrovni České republiky věnována zvláštní pozornost, je podpora systémovosti a legislativního zázemí principů vzdělávání dospělých. Problematice legislativního zázemí se dotknu v dalších částech této práce (viz např. kapitola 3.1).

2.4 Strategické dokumenty Evropské unie na úrovni celoživotního učení a vzdělávání dospělých

Konceptu celoživotního učení a vzdělávání dospělých, je na celoevropské úrovni kladena velká pozornost v rámci nejrůznějších strategických dokumentů, které představují jednu ze systémových opor pro prosazování dílčích politik.

S ohledem na zaměření této práce jsem se rozhodl v následujících podkapitolách představit tři dokumenty, které považuji ve vztahu k tomuto tématu za nejvýznamnější. Za zastřešující strategický dokument přitom považuji již dříve představenou Lisabonskou strategii.

2.4.1 Bílá kniha o vzdělávání a odborném výcviku - Vyučování a učení na cestě k učíci se společnosti

Tento dokument z roku 1995 lze považovat za jeden z prvních na úrovni EU, který navrhoval – s přihlédnutím k měnícím se hospodářským a celkovým socioekonomickým podmínkám své doby – opatření směrem k reformě vzdělávacích systémů zemí EU, resp. celkového přístupu k rozvoji lidských zdrojů jako základních kamenů pro rozvoj konceptu znalostní společnosti.

Evropa se v době vzniku dokumentu podle něj samotného nacházela v přechodovém období ubírající se směrem k rozvoji takové společnosti, jejíž charakteristiky nebylo možné jednoznačně předvídat. Tento přechod byl charakteristický třemi stěžejními faktory:

1. Dopad informační společnosti – evropská společnost byla ovlivňována informačními technologiemi, které radikálně proměnili povahu práce a organizaci výroby.
2. Dopad globalizace a s ní související bezprecedentní svoboda pohybu kapitálu, zboží a služeb, která má tendenci vyústit ve vznik globálního trhu práce.
3. Dopad postupujícího vědeckého a technologického poznání.

Odpovědí na tyto faktory a cestou k etablování znalostní společnosti má být snaha o naplnění těchto pěti úkolů:

1. Podporovat u lidí získávání nových vědomostí, které budou v budoucnu společností vyžadovány.

2. Podpořit spolupráci škol a podniků formou participace podniků na vzdělávání (přenos praxí požadovaných znalostí a dovedností).
3. Omezovat sociální exkluzi a bojovat s jejími nepříznivými důsledky.
4. Zajistit u lidí znalost třech hlavních jazyků Evropské unie, která bude jedním ze základních faktorů úspěchu v rámci jednotného evropského trhu, znalost více jazyků navíc člověku dává zcela nové šance i v oblasti vzdělávání.
5. Vyrovnat investice do vzdělávání na úrovni členských států a celkově propagovat výhodnost investic do rozvoje lidských zdrojů ve společnosti.

Na úrovni každého úkolu byly navíc v rámci Bílé knihy představeny možné strategie k jejich zajištění, resp. příklady vhodných dílčích cílů a metod jejich realizace. Přes takto nastavené cíle a deklarované přesvědčení, že právě znalostní společnost je společností budoucnosti, přistupovala Bílá kniha k procesu přeměny EU ve znalostní společnost pragmaticky – uvádí se v ní mj., že „Znalostní společnost se neobjeví přes noc. Není možné ji nastolit formou deklarace. Její vznik musí být výsledkem pokračujícího procesu. Bílá kniha nepředkládá konkrétní úkoly k realizaci. Komise sama nenavrhuje žádné zázračné řešení. Namísto toho Bílá kniha je pouze základnou pro důkladné zvážení probíhajících procesů a naznačuje určité směry, kterým by se vývoj měl ubírat.“ (27, s. 30).

Osobně vnímám za reálně dosažitelné splnění prvních tří úkolů, které Bílá kniha definovala. Přesto, že si jasně uvědomuji výhody, které by sebou u lidí přineslo zajištění znalosti všech tří hlavních jazyků EU (tedy angličtiny, francouzštiny a němčiny), je tento cíl podle mého názoru fakticky nerealizovatelný. Pro to, aby byli lidé schopni komunikovat ve všech třech jazycích, by bylo potřeba integrovat jejich výuku již na prvních úrovních počátečního vzdělávání – v praxi tomu tak není ani zdaleka. Stejně tak snaha o vyrovnávání investic do vzdělávání na úrovni členských států je spíše jen nedosažitelným snem, než reálně splnitelným úkolem. Z údajů zveřejněných v prozatím poslední ročence Eurostatu „Evropa v číslech“ z roku 2008 například vyplývá (28, s. 184), že zatímco např. Dánsko vydávalo z veřejných rozpočtů na vzdělávání v roce 2004 celkem 6,9 % HDP, v případě Rumunska

to byla ve stejném období méně než polovina (3,2 % HDP). Česká republika svými výdaji ve výši 4,2 % HDP byla lehce pod průměrem celé EU, který činí 4,6 % HDP.

2.4.2 Memorandum o celoživotním učení

Toto memorandum reflektuje výsledky zasedání Evropské komise v Lisabonu v roce 2000, jehož závěry potvrdily, že „...Evropa nepopíratelně vstoupila do znalostního věku se všemi důsledky, které to bude mít pro kulturní, hospodářský a sociální život.“ (29, s. 2). Materiál dále na téže místě zdůrazňuje „...že posun k celoživotnímu učení musí doprovázet úspěšný přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech.“ (29, s. 2). Memorandum se stalo pokladem pro celoevropskou diskusi o problematice celoživotního učení a znalostní společnosti, která o rok později vyústila ve zpracování dokumentu „Učiňme realitou Evropu celoživotního učení“, kterému se věnuji dále.

Memorandum ve stručnosti popisuje podmínky, v níž se v současné době Evropa nachází. Nutnost rozvoje aktivit na úrovni celoživotního učení zdůvodňuje těmito dvěma stejně významnými důvody:

- „Evropa se mění ve společnost a ekonomiku založenou na znalostech. Více než kdy dříve se přístup k aktuálním informacím a vědomostem, spolu s motivací a dovednostmi inteligentně využívat těchto zdrojů ve prospěch svůj i společenství jako celku stává klíčem k posílení konkurenceschopnosti Evropy a ke zlepšení zaměstnatelnosti a adaptability pracovních sil;
- Dnešní Evropané žijí ve složitém sociálním a politickém světě. Více než kdy předtím chtějí plánovat svůj vlastní život. Očekává se, že budou společnosti aktivně přispívat, a musí se reálně naučit žít s kulturní, etnickou a jazykovou rozmanitostí. Vzdělání je v nejširším slova smyslu klíčem k učení a pochopení toho, jak tyto úkoly splnit.“ (29, s. 2).

Jak je patrné, Memorandum o celoživotním učení nezdůrazňuje potřebu rozvoje znalostní společnosti pouze ve vztahu k trhu práce, ale i v celospolečenském kontextu – celoživotní učení je vnímáno jako prostředek k tomu, aby mohl člověk plnohodnotně participovat na životě dnešní společnosti a chápat vztahy v jejím rámci.

Memorandum definovalo šest základních myšlenek k diskusi o možnostech přechodu k ekonomice a společnosti založené na znalostech. Ve stručnosti lze tyto myšlenky uvést takto – nové základní dovednosti pro všechny (tzn. dovednosti v informační technologii, v cizích jazycích, v technice, v podnikání a sociální dovednosti), více investic do lidských zdrojů, inovace ve vzdělávání, oceňování učení (s novým důrazem na schopnost oceňování výsledků neformálního a informálního učení), nová koncepce poradenství (možnost pro každého vždy se informovat na možnosti vzdělávání na všech úrovních – toto souvisí s problematikou poradenství tak, jak jsem jej zmínil již v závěru kapitoly 2.3) a možnost přiblížit učení domovu (mj. i za pomoci informačních a komunikačních technologií).

Cílem memoranda bylo vyvolat širokou, celoevropskou diskusi o tom, nakolik jsou výše uvedené myšlenky uplatnitelné v praxi. Jak zjistíme dále, skutečně se mu to podařilo.

2.4.3 Učíme realitou Evropu celoživotního učení

Tento dokument, mající fakticky podobu „sdělení“ Evropské komise, zpracovaný přibližně rok po zveřejnění výše představeného Memoranda, je výsledkem diskuse více než 12 tis. odborníků nad tématy, které právě Memorandum otevřelo.

V dokumentu samotném se uvádí, že Evropská komise jej vnímá jako svůj díl přínosu pro etablování se Evropy jako prostoru celoživotního učení, tedy cíle, jenž má občanům EU umožnit volný pohyb různými stupni vzdělávání, změnu zaměstnání, resp. i mobilitu napříč zeměmi a jejich regiony tak, aby tito vytěžili ze svých znalostí a kompetencí co možná nejvíce a pomohli tak dosáhnout vyšší prosperity, tolerance a demokracie napříč celou EU i kandidátskými zeměmi.

Na základě zmíněné celoevropské diskuse, pro niž bylo podmínkem Memorandum o celoživotním učení, byly revidovány a do podoby konkrétních akčních bodů konkretizovány jím navržené myšlenky významné pro přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech. Nejzákladnější navržené kroky k dosažení jednotlivých cílů tvoří (30, 15-25):

- nové základní dovednosti pro všechny
 - je třeba zajistit, aby identifikované základní dovednosti byly dostupné opravdu pro všechny, zvláště pak znevýhodněným

žákům ve školách, těm co předčasně opouští školní docházku a v neposlední řadě i učícím se dospělým.

- více investic do lidských zdrojů
 - je potřeba zasadit se o zvyšování investic do vzdělávání a o vyšší transparentnost těchto investic,
 - měly by být poskytovány nejrůznější investiční stimuly podporující vzdělávání, investice do vzdělávání by se měly vyplácet (rozumějme tím fakt, že by měly být návratné).
- inovace ve vzdělávání
 - inovace by měly být podpořeny novými vzdělávacími, resp. učitelskými metodami a změnami v roli učitelů, trenérů či dalších facilitátorů vzdělávání,
 - soustředit se je třeba i na roli informačních a komunikačních technologií, které mohou umožňovat a podporovat celoživotní vzdělávání.
- oceňování učení
 - je nezbytné zajistit to, aby byly napříč EU uznávány výsledky formálního učení (potvrzené nejrůznějšími osvědčeními, diplomy...) z jednotlivých zemí,
 - pozornost musí být věnována i celoevropskému jednotnému systému uznávání výsledků neformálního a informálního učení.
- nová koncepce poradenství
 - potřeba vytváření nových poradenských forem a zkvalitňování již existujících informačních zdrojů na úrovni orientace ve vzdělávacích příležitostech.
- přiblížit učení domovu, resp. přiblížení vzdělávací příležitosti zájemcům o vzdělávání
 - je nutné povzbuzovat a podporovat nejrůznější učící se komunity, města a oblasti a vytvářet tak na místní úrovni centra vzdělávání,
 - je potřeba podporovat vzdělávání lidí přímo na pracovišti.

Je nutné poukázat na fakt, že EU, resp. její orgány, zaujala k těmto navrženým bodům roli spíše facilitační a realizace zcela konkrétních akcí, které by měly rozvoj znalostní společnosti ovlivňovat, byla již na jednotlivých členských státech EU. Přímá podpora pro tento rozvoj ze strany EU pak má být

realizována formou dlouhodobě zavedených nástrojů, „Evropský sociální fond je přitom hlavním nástrojem společenství pro podporu celoživotního učení.“ (30, s. 27)

Jak vyplývá z uvedených strategií, EU sama sebe v současné době chápe jako společnost, která se usilovně snaží přeměnit se ve společnost znalostní. Tento cíl je zdůvodňován očekávanými přínosy, které by s sebou znalostní společnost měla přinést – vyšší kvalifikace lidí a z ní podle předpokladů pramenící schopnost lepšího uplatnění se na trhu práce, schopnost lidí flexibilně v průběhu celého života reagovat na měnící se podmínky trhu práce apod., což by mělo ve výsledku vyústit v etablování se EU jako nejkonzurenceschopnější ekonomiky světa. Konkrétní kroky k realizaci nastavených vizí však EU ponechává v kompetenci jednotlivých členských států.

3 Česká republika jako součást Evropské unie, Česká republika jako součást znalostní společnosti

Předchozí kapitola ukázala proč a z jakého důvodu je vzdělávání dospělých a koncept tzv. znalostní společnosti vnímán jako jeden ze základních budoucích rozvojových pilířů EU. Jaká je však situace v České republice? Zodpovězení této otázky není samoučelné – má-li být naplněn cíl mé práce (zhodnocení dosavadního vlivu ESF na rozvoj vzdělávání dospělých v České republice) je potřeba pokusit se objasnit též dosavadní situaci v oblasti vzdělávání dospělých a rozvoje znalostní společnosti v České republice. Objasnit je potřeba i stávající strategie na úrovni podpory vzdělávání dospělých a jejich provázanost se strategiemi EU, do které Česká republika vstoupila 1. května 2004.

3.1 Situace ve vzdělávání dospělých

Historický vývoj českého vzdělávání dospělých si svou intenzitou ničím nezadal s vývojem v jiných zemích. Jak ve své publikaci upozorňuje Beneš, k rozvoji českého vzdělávání dospělých přispěly již myšlenky humanismu, osvícenství, romantizmu a celé řady dalších směrů. „Reálné dějiny vzdělávání dospělých jsou obdobně pestré. Vývoj vzdělávání dospělých v českých zemích ovlivnilo národní obrození, postupný rozpad feudálních vztahů, vznik měšťanstva, proletariátu, české inteligence, nástup průmyslové revoluce.“ (4, s. 24). Velké intenzity se rozvoji vzdělávání dospělých dostalo na přelomu 19. a 20. století – v tomto směru lze zdůraznit především aktivity T. G. Masaryka, který se zasloužil o založení tzv. Dělnické akademie, která sloužila k popularizaci vědy a techniky. „Po vzniku československého státu se dostává vzdělávání dospělých poprvé význačnější legislativní a finanční podpory ze strany oficiálních orgánů ... V roce 1918 byl také schválen první a doposud jediný zákon ke vzdělávání dospělých.“ (4, s. 25) - tento fakt je zajímavý především nahlédneme-li současnou situaci v legislativním zajištění vzdělávání dospělých – viz další text v této kapitole. V období první republiky tak vzdělávání dospělých nabíralo značně na intenzitě.

Pro další vývoj v českých zemích byla zlomem 2. světová válka, kterou roku 1948 následoval komunistický převrat. S rozvojem komunismu do popředí vystupuje masová politická výchova. V 60. letech se začíná intenzivně rozvíjet i podnikové vzdělávání (rozvíjí se i pracoviště na univerzitách, které se

vzdělávání dospělých věnují). Další rozvoj je následně opětovně utlumen po událostech v roce 1968 nastupující normalizací.

Pád komunistického režimu v roce 1989 s sebou, vedle řady pozitiv, přinesl i rozpad dosavadního systému vzdělávání dospělých. Potřeba věnovat pozornost této oblasti však vyplula na povrch záhy v první polovině devadesátých let - svůj význam měla především změna na poli ekonomickém, kdy se vlivem přechodu z centrálně řízené ekonomiky na ekonomiku tržní značně proměnily poměry na trhu práce. Objevovala se potřeba rekvalifikovat na nové profese nově vzniklou skupinu nezaměstnaných, zároveň rostla potřeba nových kvalifikací, resp. osob kvalifikovaných v těch oblastech, které byly trhem práce intenzivně poptávány (management, IT obory, jazyky). Svou činnost na úrovni poskytování služeb v oblasti vzdělávání dospělých začala rozvíjet řada podniků, z nichž některé se začaly sdružovat do nejrůznějších oborových organizací (např. Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s.).

Současná situace v oblasti vzdělávání dospělých je vlivem nesystémovosti v této oblasti relativně špatně podchytitelná. V uplynulých letech byla realizována celá řada šetření, která se z různých úhlů pohledu snažila postihnout účast české populace na vzdělávání dospělých (některé se zaměřovaly na specifické skupiny zaměstnanců, jiné zase na rozvinutost vzdělávání dospělých v rozličných odvětvích hospodářství, další zkoumaly participaci na různých formách vzdělávání dospělých). Mohu jmenovat např. studii Nerovnosti v účasti dospělých na dalším vzdělávání (Czesaná, Matoušková, Vymazal, 2005), publikaci Ročenka konkurenceschopnosti České republiky – Kvalita lidských zdrojů (Národní vzdělávací fond, 2006) či odbornou stat' Vzdělávání dospělých v ČR - kdo participuje a proč (Rabušicová, Rabušic, 2006).

Hlavní výstupy výše uvedených, ale i dalších analýz, se shodují v tom, že míra participace české dospělé populace na vzdělávání je relativně velmi malá a to především v porovnání se situací ve „starých“ zemích EU⁹. „Česká republika patří mezi země s velmi nízkou účastí na dalším vzdělávání a v Evropě zaujímá 21. místo z 25 zemí. Nejenže ČR zaostává za rozvinutými západoevropskými státy EU 15, ale předstihla nás i většina nových členských zemí.“ (31, s. 7). Nejaktuálnější konkrétní číslo k účasti české populace ve věku 25 – 64 let na

⁹ S pojmem „staré“ země EU se lze setkat často – je jím souhrnně označováno všech 15 zemí, které tvořily EU před jejím posledním velkým rozšířením v roce 2004.

celoživotním učení uvádí v publikaci „Evropa v číslech 2008“ Eurostat (28, s. 181) – podle něj se celoživotního učení účastní 5,6 % české populace ve zmíněném věkovém rozmezí a Česká republika se tak řadí na 18. místo z celé evropské sedmadvacítky.

Poměrně nepříznivá situace v oblasti vzdělávání dospělých v České republice má svůj původ i v nedostatečně legislativním podchycení této oblasti. „Oblast vzdělávání dospělých (dalšího vzdělávání) je v ČR legislativně ošetřena velmi nesystémově. Chybí základní právní norma, která by definovala vzdělávání dospělých jako součást vzdělávací soustavy. Vzdělávání dospělých v současném právním systému není definováno v žádné platné normě (zákonu, vyhlášce, vládním nařízení apod.). Problematika vzdělávání dospělých je řešena fragmentárně v celé řadě dílčích ustanovení v normách různé právní síly ... Zákon o dalším vzdělávání jako svébytné součásti vzdělávací soustavy neexistuje. Jediným zákonným ustanovením v této oblasti je zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků v dalším vzdělávání, který byl schválen Parlamentem ČR v březnu 2006. Zákon upřesňuje formy úplných a dílčích kvalifikací, způsob provádění zkoušek u autorizovaných orgánů, zavádí radu vlády pro oblast kvalifikací, atp. Zákon řeší pouze výstupy z dalšího profesního vzdělávání, ale neřeší systém dalšího vzdělávání jako takový, ani žádný ze systémových prvků.“ (32, s. 11-12). Přístup státu k politice vzdělávání dospělých se tak dá označit za „...klasicky liberální, který úlohu státu spatřuje v podpoře minorit, které nemají schopnost postarat se samy o sebe (rekvalifikace pro sociálně slabé vrstvy atd.)“ (33, s. 14).

K popisu stávající situace ve vzdělávání dospělých v České republice se dají dobře využít myšlenky Beneše, který uvádí mj. tyto základní znaky současného stavu (4, s. 27):

- Hodnota a prestiž vzdělání roste. Stále více lidí cítí potřebu participovat na dalším vzdělávání. Dostupná nabídka však není pro všechny stejná. Vzdělávání dospělých nevytvořilo čtvrtý subsystém vzdělávací soustavy (vedle všeobecného, odborného a vysokého školství). To by vyžadovalo i jiné angažmá státu v této oblasti.
- Vzdělávání dospělých se stalo součástí personální politiky v organizacích. Výrazně se posouvá těžiště vzdělávání dospělých od zájmového a všeobecného ke vzdělávání zaměřenému na získávání profesních kvalifikací a kompetencí.

- Podíl nestátní nabídky vzdělávání dospělých prudce roste. Přestává platit představa., že vzdělávání dospělých zabezpečuje sociální politika státu. Vzdělávání není již nejen spotřeba veřejný statků, stává se potřebou lidí a zbožím, které může vydělávat peníze a má svůj trh. Roste trh vzdělávacích komerčních nabídek, průmyslu volného času a komerční kultury. Nabídka dostává vlastní váhu, a tvoří si tak sama poptávku.

3.2 Historie působnosti Evropského sociálního fondu v České republice a jeho orientace na celoživotní učení a vzdělávání dospělých

Pro Českou republiku se cesta k možnosti realizace projektů čerpání finančních prostředků v rámci ESF a tedy i cesta k možnosti zasadit se o zlepšení nepříznivé situace v oblasti vzdělávání dospělých otevřela po jejím vstupu do EU v roce 2004. Fakticky tak vstoupila do již „rozběhnutého“ programovacího období 2000 – 2006, které bylo – jak již bylo uvedeno v kapitole 2.3 – charakteristické tím, že za hlavní cíl v oblasti vzdělávání byla považována propagace celoživotního učení. Česká republika tak získala možnost čerpat z ESF cca 457 mil. EUR¹⁰ na podporu a realizaci projektů orientovaných na rozvoj lidských zdrojů ve všech jeho rovinách chápání.

Zaměření a cíle ESF byly v rámci České republiky v letech 2004 – 2006 určovány především nepříznivou situací v oblasti vývoje hospodářství a zaměstnanosti, se kterým se Česká republika potýkala dlouhodobě již od roku 2000 (tehdy se nezaměstnanost pohybovala těsně pod hranicí 9 %). Národní rozvojový plán¹¹ si tohoto nepříznivého vývoje všímal a za jeden ze specifických cílů, kterých mělo být v rámci období let 2004 – 2006 dosaženo si vytkl zvýšení kvalifikační úrovně, konkurenceschopnosti a mobility pracovní síly při současném vyrovnávání dopadů růstu ekonomiky na znevýhodněné skupiny obyvatel. „Zvyšování kvalifikační úrovně pracovní síly je podmíněno

¹⁰ Zajímavé je srovnání výše této částky s částkou, kterou má Česká republika možnost z ESF čerpat v programovacím období let 2007 – 2013 – jedná se o 3,8 mld. EUR, tedy více než osminásobek.

¹¹ „Národní rozvojový plán (NRP) představuje základní strategický dokument pro programovací období. Struktura a obsah NRP musí být v souladu s legislativou EU. Popisuje strategii členského státu EU pro získání podpory ze strukturálních fondů EU a Fondu soudržnosti. NRP vyhodnocuje stav a vývoj země v hospodářské, sociální a politické oblasti a její ambice a cíle v následujících letech. Jedná se o zevrubné zdůvodnění potřeby podpor a definici cílů, jichž má být dosaženo.“ (34).

rozvojem a posilováním systémů celoživotního učení a změnou postojů všech subjektů, včetně jednotlivců k celoživotnímu učení. Cílem je vytvořit decentralizovaný a flexibilní systém, který bude schopen pružně reagovat na měnící se potřeby trhu práce na lokální i regionální úrovni.“ (35, s. 122). K zajištění tohoto cíle byla v rámci Národního rozvojového plánu definována samostatná, 3. prioritní osa „Rozvoj lidských zdrojů“ – v jejím rámci bylo dále určeno, že tato osa bude realizována prostřednictvím Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů (zkráceně OP RLZ) a Společného regionálního operačního programu (zkráceně SROP). Z pohledu zaměření projektů lze na úrovni oblasti vzdělávání dospělých za nejvýznamnější označit OP RLZ, který se zaměřoval na realizaci neinvestičních (tzv. měkkých) projektů, zatímco SROP byl určen na podporu projektů investičních (tzv. tvrdých).

OP RLZ deklaroval svůj hlavní cíl jako „...dosažení vysoké a stabilní úrovně zaměstnanosti založené na kvalifikované a flexibilní pracovní síle, integraci sociálně vyloučených skupin obyvatelstva a konkurenceschopnosti podniků při respektování principů udržitelného rozvoje.“ (35, s. 162 - 163). Tento, relativně velmi stroze vyjádření a obecný cíl byl dále konkretizován za pomoci samostatných priorit¹². Těchto priorit bylo celkem pět, největší význam ovšem měly první čtyři¹³. Ve stručnosti lze jejich obsah shrnout takto (38, s. 11 - 59):

- Priorita 1 – Aktivní politika zaměstnanosti
 - tato priorita se orientovala na podporu takových aktivit, které se zaměřovaly na začleňování nezaměstnaných osob zpět na trh práce, resp. předcházení nezaměstnanosti u těch osob, které jí byly nějakým způsobem ohrožováni (např. zaměstnanci podniků v likvidaci), důraz byl kladen též na rozvoj kompetencí a

¹² „Priorita je pojem o období 2004 - 2006. Představuje jeden ze strategických směrů rozvoje, který přijme ... operační program Pro každou prioritu je určen příspěvek z fondů nebo jiných finančních nástrojů, příslušné finanční zdroje členského státu a soubor specifikovaných cílů.“ (36).

¹³ Pátá priorita – Technická pomoc – se orientovala na aktivity související s administrací OP RLZ jako takovou. „Technickou pomocí se rozumí finanční podpora realizace a řízení programů spolufinancovaných z fondů EU. V rámci technické pomoci jsou poskytovány prostředky na pokrytí nákladů na řízení, monitorování, kontrolu, analýzu, publicitu, propagaci programů, dále na vzdělávání pracovníků implementační struktury apod. Technická pomoc je součástí každého operačního programu.“ (37).

zefektivnění činnosti pracovníků úřadů práce, kteří s nezaměstnanými pracovali,

- realizace priority byla umožněna prostřednictvím dvou opatření¹⁴ označovaných jako opatření 1.1 - Posílení aktivní politiky zaměstnanosti při zaměstnávání uchazečů a zájemců o zaměstnání a opatření 1.2 - Modernizace veřejných služeb zaměstnanosti.
- Priorita 2 – Sociální integrace a rovné příležitosti
 - aktivity této priority byly cíleny do sociální oblasti a soustředily se na podporu projektů, které přispívaly k integraci sociálně znevýhodněných skupin obyvatelstva zpět na trh práce, resp. do společnosti jako takové, zdůrazňovány byly též principy rovných příležitostí, které patří v EU na úrovni projektů směřujících do oblasti lidských zdrojů mezi nejdiskutovanější témata,
 - priorita byla realizována prostřednictvím tří opatření, 2.1 - Integrace specifických skupin obyvatelstva ohrožených sociální okluzí, opatření 2.2 - Rovné příležitosti pro ženy a muže na trhu práce a 2.3 - Posílení kapacity poskytovatelů sociálních služeb.
- Priorita 3 – Rozvoj celoživotního učení
 - oblast cílů, na které se tato priorita orientovala byla velmi široká – sahala od snahy o vytvoření nezbytné základy pro celoživotní učení, přes podporu posilování vazeb mezi učním a prací a vytváření podmínek pro vysokoškolské a další vzdělávání až po přímou podporu dalšího profesního vzdělávání v rámci konkrétních podniků,
 - priorita měla celkem tři opatření, 3.1 - Zkvalitňování vzdělávání ve školách a školských zařízeních a rozvoj podpůrných systémů ve vzdělávání, 3.2 - Podpora terciárního vzdělávání, výzkumu a vývoje a 3.3 - Rozvoj dalšího profesního vzdělávání.

¹⁴ „Opatření je termín používaný v souvislosti s operačními programy pro období 2004-2006. ... Každý operační program se v období 2004-2006 dělil na priority a ty na opatření podrobně popisující aktivity a činnosti, na které lze žádat o finanční prostředky z fondů EU. Na dané opatření byla vypisována výzva k předkládání žádostí o dotaci“ (39).

- Priorita 4 – Adaptabilita a podnikání
 - čtvrtá priorita se zaměřovala na podporu všeobecného i specifického odborného vzdělávání pracovníků firem s cílem posilovat jejich konkurenceschopnost v národním, ale zejména mezinárodním měřítku,
 - priorita byla realizována pouze prostřednictvím dvou opatření, a to 4.1 - Zvýšení adaptability zaměstnavatelů a zaměstnanců na změny ekonomických a technologických podmínek, podpora konkurenceschopnosti a 4.2 – Specifické vzdělávání.

Z výčtu priorit a jednotlivých opatření je zřejmá snaha tvůrců OP RLZ o vzájemnou provázanost mezi jednotlivými prioritami a opatřeními. Tuto provázanost lze doložit na jednoduchém příkladu – opatření v rámci první priority mohly napomoci nalézt zaměstnání dosud nezaměstnaným osobám, opatření třetí priority vedly k rozšíření nabídky možností dalšího vzdělávání, jehož následná realizace v rámci opatření čtvrté prioritní osy vedla k posílení znalostí a dovedností zaměstnanců podniků a jejich vyšší konkurenceschopnosti.

Z pohledu cílů mé práce se přitom jako nejvýznamnější jeví priorita 3 a 4, které byly s problematikou celoživotního, resp. dalšího vzdělávání, úzce spojeny. Prostřednictvím těchto priorit byly přímo prosazovány i principy znalostní společnosti. Vyhodnocení dosavadního přínosu ESF reprezentovaného právě těmito dvěma prioritami OP RLZ pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých se věnuje celá samostatná 4. kapitola této práce.

3.3 Národní strategie na úrovni celoživotního učení a vzdělávání dospělých

Základní strategické dokumenty EU obracející svou pozornost na problematiku celoživotního učení, které jsem představil v kapitole 2.4 samozřejmě, nemohou – a vlastně by ani neměly – specifikovat konkrétní opatření a kroky, které by měly být směrem k rozvoji celoživotního učení, včetně vzdělávání dospělých, realizovány na úrovni jednotlivých členských zemí. Nastavení vhodných opatření a kroků je plně v jejich vlastní kompetenci. Vychází se přitom z toho, že odborníci jednotlivých členských jsou při jejich specifikaci kvalifikovanější díky znalosti konkrétního prostředí a potřeb své země. A tak tedy i v případě České republiky můžeme identifikovat řadu

dokumentů, které se z různých úrovní celoživotnímu učení a vzdělávání dospělých věnují.

„České vzdělávací dokumenty kladou silný slovní důraz na roli celoživotního učení a vzdělávání dospělých. Oba dva základní programové dokumenty věnující se tomu, jak zlepšit český vzdělávací systém – Národní program rozvoje vzdělávání (2001) a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2002) zdůrazňují, že „koncept celoživotního učení vyžaduje rozvoj v dalším vzdělávání (vzdělávání dospělých). To nejenže reprezentuje alternativní cestu k získávání vzdělání a kvalifikace, ale je i jedním z hlavních nástrojů politiky zaměstnanosti a rozvojových strategií firem.“ (40, s. 1197). Rabušicová a Rabušic si dále všímají též toho, že přes existenci těchto dokumentů, které význam vzdělávání dospělých jednoznačně potvrzují, Česká republika nedisponuje (na rozdíl od jiných rozvinutých států) specifickým zákonem, který by se věnoval vzdělávání dospělých. Tento fakt jsem zmínil již v kapitole 3.1.

Vedle dokumentů zmiňovaných Rabušicovou a Rabušicem, lze v současné době na úrovni České republiky identifikovat ještě jeden významný materiál, který zdůrazňuje význam celoživotního učení a vzdělávání dospělých – jedná se o Strategii celoživotního učení ČR. Tato strategie byla vládou schválena až v roce 2007 (usnesením č. 761/2007), tedy až po té co byla publikována odborná stať Rabušice a Rabušicové. V následujících podkapitolách uvedené tři dokumenty v základu představím.

3.3.1 Národní program rozvoje vzdělávání

Vznik Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy, byl umožněn na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Po dvouletých přípravách byl dokument ve své finální podobě představen na začátku roku 2001. Dokument byl zpracován pro časový horizont roku 2005, některé jeho části pak reflektovaly možný vývoj až do roku 2010. Byl chápán jako dlouhodobý, postupně uskutečnitelný program procesu proměny českého vzdělávání. Svou pozornost tak logicky upíral ke všem vzdělávacím stupňům – od předškolního až po terciární vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Program přijal a do českého prostředí po vzoru evropských strategií zavedl koncept „celoživotního učení pro všechny“. Význam tohoto konceptu pro další rozvoj společnosti zdůrazňoval tím, že uváděl „Realizace tohoto

nového konceptu znamená užší propojení existujícího školského systému se sektorem dalšího vzdělávání, s politikou zaměstnanosti a se sociální politikou, s cílem maximální integrace občana do společnosti. Jde však ještě o mnohem více, o zásadní změnu pojetí, cílů a funkce vzdělávání, kdy všechny možnosti učení – ať již v tradičních vzdělávacích institucích či mimo ně – jsou chápány jako jediný celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. Formalizovaný vzdělávací systém vytváří nezbytné základy, tvoří však jen jednu část.“ (41, s. 17).

Na úrovni vzdělávání dospělých dokument vymezil jeho tři hlavní části jako (41, s. 72) vzdělání dospělých vedoucí k dosažení stupně vzdělání (nejčastěji studium dospělých na středních, vyšších a vysokých školách), další profesní vzdělávání (především povinné i nepovinné kvalifikační vzdělávání zaměstnanců) a ostatní součásti vzdělávání dospělých (např. zájmové vzdělávání). Z mého pohledu významná byla identifikace tří klíčových problémů, které situaci ve vzdělávání dospělých nepříznivě ovlivňovaly – „za prvé nejasné kompetence, za druhé neexistující nebo neúčinná motivace a za třetí neexistence mechanismů systémového rozvoje vzdělávání dospělých“ (41, s. 80). Řešení těchto problémů program vnímal jako tři základní rozvojové priority vzdělávání dospělých. V návaznosti na ně následně vymezil tato doporučení (41, s. 84):

- Vytvořit právní rámec pro rozvoj vzdělávání dospělých
 - Vymezit pravomoci a odpovědnosti nejvýznamnějších aktérů rozvoje vzdělávání dospělých (stát, zaměstnavatelé, odbory, obce a regiony, profesní orgány).
 - Stanovit pravidla financování hlavních součástí vzdělávání dospělých.
- Vypracovat a zavést soustavu finančních a nefinančních pobídek
 - pro zaměstnavatele, aby jejich výdaje na vzdělávání zaměstnanců byly vyšší a efektivnější,
 - pro zaměstnance, aby v co největší míře vstupovali do kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání,

- pro poskytovatele vzdělávání, aby byli zainteresováni na rozšiřování nabídky vzdělávání a usnadňování přístupu k němu pro různé cílové skupiny,
- pro jednotlivce, aby se zvyšoval jejich zájem o vzdělávání.
- Založit mechanismy systémového rozvoje vzdělávání dospělých, zaměřené zejména na:
 - zajišťování kvality, akreditace a certifikace,
 - informační systém a podpůrné systémy,
 - výzkum vzdělávání dospělých,
 - rozšíření základny pro přípravu a další vzdělávání odborných pracovníků ve vzdělávání dospělých, metodické a poradenské služby.

Z pohledu reflexe současné doby se podle mého názoru dá za pouze velmi omezený označit pokrok v oblasti vytváření právního rámce pro rozvoj vzdělávání dospělých, kdy Česká republika doposud nedisponuje zákonem o vzdělávání dospělých. Za dílčí, avšak nesystémový a dlouhodobě neudržitelný, lze označit pokrok na úrovni rozvoje finančních pobídek pro zaměstnavatele pro realizaci aktivit na úrovni vzdělávání dospělých (především finanční pobídky ze strany OP RLZ v programovacím období 2004 – 2006) a pokrok na úrovni rozvoje pobídek pro zaměstnance a dospělou populaci obecně k dalšímu vzdělávání, která se začíná rozvíjet v rámci programovacího období 2007 – 2013 (viz kapitola 5). Na úrovni mechanismů systémového rozvoje vzdělávání dospělých lze pokrok označit za uspokojivý (např. další rozvoj výzkumu vzdělávání dospělých na úrovni VŠ, rozvíjející se systém auditů kvality vzdělávání dospělých – Q FOR).

3.3.2 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky

Tento dokument z roku 2007 představuje další z významných nástrojů formování vzdělávací soustavy České republiky. Jsou jím definovány hlavní rozvojové směry vzdělávání, které by měly respektovat v dokumentu prezentované výhledy demografického a ekonomického rozvoje. I Dlouhodobý záměr klade důraz na to, že jím představovaná „Reforma vychází z potřeby posilovat roli vzdělávání jako jednoho ze zásadních nástrojů zvyšování

konkurenceschopnosti země a záruky ekonomicky, sociálně, environmentálně i kulturně udržitelného rozvoje.“ (42, s. 5).

Zmíněn je i význam provázanosti rozvojových strategií dokumentu v evropských souvislostech. V tomto směru je potřeba zdůraznit především právě to, jak je dokumentem vnímán význam podpory role dalšího vzdělávání – za hlavní strategický cíl v tomto směru je označováno „dostupné a efektivní další vzdělávání pro měnící se společnost“ (42, s. 41). Tento cíl by měl být dosažen prostřednictvím třech cílů dílčích (42, s. 41 - 43):

- Podpora dalšího vzdělávání ve školách i mimo ně - vytvoření systémového rámce dalšího vzdělávání.
- Zlepšení kvality v dalším vzdělávání a prostupnost systémů počátečního a dalšího vzdělávání.
- Podpora systémů zajištění kvality dalšího vzdělávání a prostupnosti systému počátečního a dalšího vzdělávání.

V rámci těchto dílčích cílů byl vyhodnocen dosavadní stav pokroku v jejich realizaci (byly reflektovány již i dílčí výsledky realizace některých systémových projektů financovaných ESF – jednomu z nich se věnuji v kapitole 4.1). Byly též identifikovány další návrhová opatření (konkrétní kroky k akci – např. připravit a nabídnout motivační nástroje pro vyšší účast dospělých v dalším vzdělávání; navrhnout pobídkové nástroje ke zvyšování kvalifikací...), které mají ve vymezených oblastech zajistit pokrok s časovým horizontem až do roku 2015. Velká část těchto opatření přitom kalkuluje s cílenou podporou ESF.

Dlouhodobý záměr lze považovat za aktuálnější a z pohledu navrhovaných opatření za konkrétnější materiál než jaký představoval Národní program rozvoje vzdělávání. To je dané především jeho pozdějším vznikem, kdy Dlouhodobý záměr jasně reflektuje vývoj v problematice vzdělávání až do počátku roku 2007 a je přímo provázaný s možnostmi, které se České republice otevírají díky programovacímu období 2007 – 2013.

3.3.3 Strategie celoživotního učení ČR

Na úvod se je potřeba zmínit o pozadí vzniku tohoto dokumentu – pro jednotlivé členské země EU vyplynul závazek k jeho zpracování z jednání Rady ministrů pro vzdělávání v roce 2004, které jednotlivým státům zadaly vypracování strategických dokumentů, které se budou problematice celoživotního učení věnovat.

„Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti a představuje ucelený koncept celoživotního učení. Její ambicí je stanovit postupně dosažitelné cíle, které mohou být podpořeny mimo jiné prostředky z evropských fondů v programovacím období 2007–2013.“ (43, s. 7).

Strategie se ve svém úvodu věnuje jasnému vymezení pojmu „celoživotní učení“ a jeho částí. Vychází přitom z již dříve zpracovaných dokumentů, které se této problematice věnovaly. Stejně jako v jejich rámci následuje ve Strategii obsáhlá část věnující se analýze dosavadního stavu celoživotního učení v České republice.

Za hlavní vizi na poli celoživotního učení Strategie označuje možnost „Poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.“ (43, s. 46). Jako zásadní kroky k realizaci této vize jsou vnímány tyto strategické směry (43, s. 47 - 57):

- Uznávání, prostupnost - vytvořit otevřený prostor pro celoživotní učení včetně uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení.
- Rovný přístup - podporovat dostupnost a rovnost šancí v přístupu ke vzdělávacím příležitostem během celého životního cyklu.
- Funkční gramotnost - rozvíjet funkční gramotnost a další klíčové kompetence včetně schopnosti učit se v průběhu celého života.
- Sociální partnerství - spoluprací se sociálními partnery podporovat soulad nabídky vzdělávacích příležitostí s potřebami ekonomického, environmentálního a sociálního rozvoje.

- Stimulace poptávky - stimulovat poptávku po vzdělávání u všech skupin populace v průběhu celého života.
- Kvalita - podporovat zajišťování kvalitní nabídky vzdělávacích příležitostí.
- Poradenství - rozvíjet informační a poradenské služby.

Dále jsou navržena konkrétní opatření, která by měla k zajištění těchto strategických směrů vést. Podobě jako v případě Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky reflektuje Strategie možnosti konkrétních operačních programů ESF pro období 2007 – 2013, jež mohou být k rozvoji těchto opatření využity (43, s. 70 - 76). Za nejvýznamnější v tomto směru označuje Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK), Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost (OP LZZ), Operační program Výzkum a vývoj pro inovace a Operační program Praha Adaptabilita (OP PA). Prvním dvěma se podrobněji věnuji v kapitole 5. Právě z tohoto pohledu považuji Strategii celoživotního učení ČR za nejvýznamnější stávající dokument v oblasti celoživotního učení a vzdělávání dospělých.

4 Dosavadní přínos Evropského sociálního fondu v ČR pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých

Při vyhodnocování dosavadního přínosu ESF v České republice pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých je nutno vycházet z aktivit, které byly na tomto poli realizovány v rámci programovacího období 2004 – 2006. Je tomu tak proto, že projekty programovacího období nového, 2007 – 2013, začaly být v převážné většině realizovány až v průběhu roku 2008 a vzhledem ke své průměrné době trvání (24 – 36 měsíců) ještě není možno zjišťovat jejich finální výstupy.

V případě programovacího období 2004 – 2006 byl pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých, jak jsem již uvedl dříve, nejvýznamnější OP RLZ a jeho priority 3 a 4. Jejich přínos lze reálně nahlédnout prostřednictvím několika různých zdrojů – nejzákladnějším je dokument Závěrečná evaluace OP RLZ – zhodnocení přínosu programu na poli rozvoje lidských zdrojů (44). Ten však poskytuje veskrze pouze velmi strohé informace v podobě statistik o počtu realizovaných projektů, objemu čerpaných prostředků apod. Zkoumá spíše data kvantitativního charakteru.

Nahlédnutí kvalitativních informací, které by rozvoj vhodným způsobem komentovaly, je složitější. V tomto ohledu je nutno se spoléhat na poměrně obsáhle prezentované výsledky konkrétních projektů, které však mohou být zkreslovány vlivem neobjektivního hodnocení ze strany jejich samotných realizátorů a administrátorů. Tento fakt jsem se pokusil vyřešit přímým kontaktováním pracovníků jednotlivých ministerstev, které mají administraci ESF v České republice na starosti. Výsledky mé činnosti na této úrovni prezentuji v kapitole 4.3.

4.1 Vyhodnocení výsledků priority 3 a 4 OP RLZ z pohledu evaluačního dokumentu

V rámci této kapitoly obracím svou pozornost na vyhodnocení výsledků projektů priority 3 (Rozvoj celoživotního učení) a 4 (Adaptabilita a podnikání).

Problémem při vyhodnocování výsledků těchto priorit, ale i celého OP RLZ, byla skutečnost, že v době kdy se výše představená evaluace finalizovala (konec listopadu 2008), byla oficiálně vypořádána realizace velmi

omezeného počtu projektů¹⁵, a to zejména projektů národního a systémového charakteru. V případě těchto dvou typů projektů byla realizace vypořádána pouze v případě jednoho projektu z celkem 28, které byly v rámci zmíněných priorit realizovány. Na tento nedostatek upozorňovali zpracovatelé evaluace hned v jejím úvodu, když uváděli, že „...bylo obtížné hodnotit reálné výsledky programu na základě kvantitativních dat, protože projekty neměly v IS MSSF MONIT zanesené finální a často ani průběžné hodnoty indikátorů.“ (44, s.11).

Závěrečná evaluace OP RLZ se podrobně věnuje vyhodnocení řady kvantitativních údajů, které s realizací jednotlivých priorit souvisely (např. právní forma realizátorů projektů, průměrná výše rozpočtů projektů apod.). Z pohledu věcného vyhodnocení jejich přínosu je však podstatnější, že následně tato evaluace předkládá odpovědi na nejrůznější evaluační otázky, které byly ze strany zadavatele evaluace¹⁶ specifikovány.

I na základě odpovědí na tyto evaluační otázky bylo v rámci dokumentu následně provedeno souhrnné vyhodnocení jednotlivých priorit, které se opíralo o celkem pět evaluačních kritérií - „V případně hodnocení relevance jde především o posouzení významu a vhodnosti podpořených intervencí pro daný sektor a cílové skupiny. Hodnocení efektivnosti se zaměřuje jak na hospodárnost dosažených výsledků, tak na efektivnost systému implementace. Účinnost je posuzována podle toho, jak tyto dosažené výsledky přispěly k naplnění specifických cílů příslušných priorit (resp. programu). Hodnocení dopadu se zaměřuje na dlouhodobější přínosy priorit/programu, na míru naplnění jejich globálních cílů. Zachování výsledků a přínosů programu ve střednědobém horizontu je předmětem hodnocení v rámci udržitelnosti.“ (44, s. 204). Pro jasnější vyznění hodnocení bylo následně naplnění těchto evaluačních kritérií, vedle slovního popisu, hodnoceno za pomoci klasické školní stupnice 1-5.

¹⁵ Možnost, že ještě v posledním čtvrtletí loňského roku nebyla velká část národních a systémových projektů oficiálně ukončena ačkoliv programovací období 2004 – 2006 již bylo fakticky za námi vyplývá z tzv. Pravidla n+2, které „...znamená, že každý závazek členské země přijatý vůči Evropské komisi musí být splněn do dvou let od přijetí tohoto závazku (do konce druhého roku po roce přijetí závazku) ... Nárokové prostředky strukturálních fondů 2005 a 2006 tudíž mohou být čerpány i v letech 2007, resp. 2008, tj, po skončení programovacího období 2004 - 2006.“ (45).

¹⁶ Zadavatelem Závěrečné evaluace OP RLZ byl Odbor řízení pomoci ESF Ministerstva práce a sociálních věcí ČR.

V následujících dvou podkapitolách vybírám ty otázky a ta zjištění Závěrečné evaluace, která jsou z pohledu realizace projektů zaměřených na problematiku celoživotního učení a vzdělávání dospělých nejvýznamnější na úrovni zmíněných dvou zájmových priorit OP RLZ.

4.1.1 Vyhodnocení Priority 3 OP RLZ

Na úvod je potřeba připomenout cíle, které byly v rámci Priority 3 deklarovány na úrovni dalšího vzdělávání. „Cílem programu je ... podpořit vytvoření a prosazování společností akceptované koncepce dalšího vzdělávání, bez níž nemůže dojít k funkčnímu propojení počátečního a dalšího vzdělávání. Je nutné koncipovat systém nabídky vzdělávacích služeb na základě potřeb trhu práce (např. na využití progresivních forem a technik vzdělávání či na šíření příkladů úspěšné praxe a mezinárodní spolupráce v oblasti dalšího vzdělávání). Neméně nutné je podpořit tvorbu institucionálního rámce (iniciovat vznik vzdělávacích a výcvikových center pro dospělé nebo informačních a poradenských služeb, které by usnadňovaly orientaci v nabídce) i dostatečnou odbornou kapacitu na regionální úrovni.“ (46, s. 149).

Priorita 3 se tak fakticky zaměřovala převážně na „nabídkovou stránku“ dalšího vzdělávání. Soustředovala se převážně na podporu těch opatření, která měla napomoci vytvořit systémové zázemí pro aktivity dalšího vzdělávání (vytvoření center dalšího vzdělávání v regionech při středních a vyšších odborných školách, rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků ke schopnosti vzdělávat dospělé, nabídka nových programů a nových forem dalšího vzdělávání a např. i podpora legislativy týkající se vzdělávání dospělých).

Výše specifikovaný primární cíl Priority 3 lze přímo provázat se zjištěními, které jsou specifikovány v Závěrečné evaluaci. Vybírám ta, která jsou z pohledu výsledků realizace Priority 3 nejvýznamnější (44, s. 134 - 144):

- Jaké problémy či překážky se objevily při implementaci této priority?
 - zejména národní a systémové projekty postrádaly legislativní či systémovou koncepční podporu na národní úrovni a tudíž není podpořen ze strany státu původní záměr projektů a jejich výsledky nemají dostatečnou oporu v legislativě,

- není návaznost předchozího a současného programového období (nelze kontinuálně pokračovat s navazujícími aktivitami v současném programovém období, dochází k rozpadu odborných projektových týmů).
- Jakých se naopak podařilo dosáhnout úspěchů při implementaci?
 - rozvoj odborného vzdělávání, počátečního i dalšího vzdělávání,
 - zvýšení informovanosti, propagace, zajištění zpětné vazby v oblasti tvorby a realizace nových vzdělávacích programů počátečního i dalšího vzdělávání,
 - projekty připravily široké spektrum aktivit, které vytvářejí v některých oblastech silné konkurenční prostředí (např. oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků), tím také dochází ke zvyšování kvality realizace vzdělávacích programů.
- Jaké byly podniknuty aktivity v rámci OP RLZ směrem k rozvoji dalšího vzdělávání na středních a vyšších odborných školách? Jak byly tyto aktivity úspěšné?
 - budování sítí škol poskytujících vzdělávací služby dospělým (včetně institucionalizace sítí v některých krajích, vytvořena sdružení škol poskytujících další vzdělávání),
 - podpořen vznik systému uznávání neformálního vzdělávání a ověřování výsledků neformálního vzdělávání,
 - podpora rozvoje partnerství škol a podniků, a to především v oblasti odborného vzdělávání (jak v rámci systému počátečního, tak dalšího vzdělávání).
- Do jaké míry se podařilo propojit počáteční a další vzdělávání?
 - Propojení počátečního a dalšího vzdělávání bylo řešeno systémovým projektem „Rozvoj Národní soustavy kvalifikací podporující propojení počátečního a dalšího vzdělávání“ (zkráceně NSK). Projekt přispěl k propojení počátečního a dalšího vzdělávání cestou rozvoje Národní soustavy kvalifikací. Byl vytvořen systémový základ pro bezprostřední a následný rozvoj Národní soustavy kvalifikací, na jehož základě lze srovnávat výsledky vzdělávání dosažených různými formami

učení a vzdělávání, srovnávat kvalifikační úrovně v ČR a v EU, podporuje přenos požadavků světa práce do vzdělávání včetně informování o všech celostátně uznávaných kvalifikacích.

- Do jaké míry se podařilo vytvořit podmínky pro založení systému ověřování kvalifikací, získaných v systému dalšího profesního vzdělávání s využitím akreditačního a certifikačního systému propojeného se systémem certifikace počátečního vzdělávání?

Prostřednictvím realizace systémových projektů byly učiněny kroky směřující k:

- navržení systémového způsobu certifikace institucí dalšího vzdělávání,
- certifikaci lektorů-trenérů působících v dalším vzdělávání s využitím stávajících aktivit různých partnerů v dalším vzdělávání a s využitím zahraničních zkušeností, včetně benchmarkingového posouzení navrhovaného způsobu řešení,
- Do jaké míry se podařilo zlepšit přístup k informacím a orientaci v nabídce dalšího profesního vzdělávání? Jaké byly podniknuty kroky k rozvoji výzkumu a vývoje metodologie vzdělávání dospělých? Jaké bylo vytvořeno institucionální zázemí pro tyto aktivity?
 - Byl zřízen integrovaný portál¹⁷ MPSV díky zrealizovanému systémovému projektu „Informačně-poradenský systém“. Hlavním cílem projektu byl rozvoj informačních a poradenských služeb usnadňujících orientaci v nabídce dalšího profesního vzdělávání (DPV), vytvoření základu uceleného systému pro podporu DPV jako předpokladu fungujícího systému DPV odpovídajícího potřebám znalostní společnosti.
- Jaké aktivity byly podniknuty pro rozvoj vzdělávací nabídky dalšího profesního vzdělávání?

Především v rámci grantových projektů byly učiněny tyto kroky:

- tvorba programů dalšího profesního vzdělávání, včetně pilotního ověření, případně následné akreditace,

¹⁷ Tento portál lze nalézt na adrese <<http://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/esf/projekty/ipsys>>

- podpora zavádění distančních forem do programů dalšího profesního vzdělávání, včetně elearningu.

Z mnou vybraných evaluačních otázek a odpovědí na ně vyplývá, že z pohledu Závěrečné evaluace jsou výsledky realizace Priority 3 hodnoceny relativně pozitivně. Celkové výsledky realizace této priority jsou však z mého úhlu pohledu do značné míry znehodnocovány tím, že se prostřednictvím systémových a národních projektů realizovaných v jejím rámci nepodařilo podpořit legislativní zázemí, které by vzdělávání dospělých zastřešilo. Tohoto faktu si však všímá i Závěrečná evaluace, a přes relativně pozitivní hodnocení čtyř z pěti v předchozí kapitole představených evaluačních kritérií¹⁸ kritizuje udržitelnost dosažených výsledků (udržitelnost byla „oznámkována“ čtyřkou). „Řada projektů nikterak neprokazovala, jakým způsobem bude s výsledky projektů dále nakládáno.“ (44, s. 213).

Vzniká tak situace, kdy v rámci projektů byla sice vytvořena celá řada zajímavých produktů, jejich osud do budoucna je však nejasný. Reálně tak hrozí, že v rámci současného programovacího období budou realizovány projekty obdobného charakteru, které budou usilovat o vytvoření již jednou vytvořeného. Toto nebezpečí je ještě výraznější v případě národních a systémových projektů. K nim Závěrečná evaluace uvádí, že „...jsou z pohledu udržitelnosti vázány na udržení institucionální stability sestavených týmů, což se vzhledem k prodlevám při zahájení návazných aktivit nepodařilo. Rozpad týmů tak významným způsobem ohrožuje udržitelnost a pokračování aktivit v dalším období.“ (44, s. 213).

4.1.2 Vyhodnocení Priority 4 OP RLZ

Stejně jako v případě předchozí kapitoly připomenu na úvod cíle, které byly v rámci Priority 4 deklarovány. „Toto opatření se zaměří na rozvoj odborných znalostí a kompetencí a na rozšiřování a zvyšování kvalifikace zaměstnavatelů i zaměstnanců ve vazbě na probíhající strukturální změny realizací odpovídajících programů odborného vzdělávání.“ (38, s. 51).

Priorita 4 byla jakýmsi protipólem Priority 3 - zaměřovala se na „poptávkovou stránku“ dalšího vzdělávání. Soustředila se na podporu těch opatření, která měla zaměstnavatelům a jejich zaměstnancům umožnit mj. aktivně se zapojovat do dalšího vzdělávání, a tím zvyšovat jejich

¹⁸ Relevance = 2, Efektivnost = 3, Účinnost = 2, Dopad = 3 (43, s. 215).

kvalifikaci (resp. „adaptabilitu“), a ve výsledku tak přispět k rozvoji konkurenceschopnosti podniků na českém i globálním trhu, který je charakteristický velmi rychlými proměnami. Opatření se tak zaměřovalo i na podporu vzdělávání těch zaměstnanců, kteří byli vlivem restrukturalizace zaměstnavatele ohrožováni nezaměstnaností.

I v tomto případě lze specifikované zaměření Priority 4 přímo provázat se zjištěními, které jsou prostřednictvím zodpovězení evaluačních otázek zadavatele specifikovány v Závěrečné evaluaci:

- „Jak a do jaké míry se podařilo poskytnout zaměstnavatelům a zaměstnancům odborné znalosti, kvalifikace a kompetence potřebné pro vyrovnání se s profesními, strukturálními a technologickými změnami?
 - Dá se říci, že na naplnění tohoto cíle bylo výběrem odpovídajících aktivit samotnými projekty zajištěno velmi dobře. K naplnění tohoto specifického cíle směřovaly tři aktivity (odborné vzdělávání zaměstnanců a zaměstnavatelů, zavedení koncepčních moderních způsobů řízení organizací a zvyšování konkurenceschopnosti zaváděním systémů řízení jakosti a standardů kvality) ...
 - Z dotazníkového šetření mezi KP 14 regionálních GS také vyplývá, že projekty směřující k naplnění tohoto specifického cíle byly úspěšné. 38 % dotázaných je hodnotilo jako velmi úspěšné a 62 % jako úspěšné.
- Jak a do jaké míry se podařilo zvýšit dostupnost dalšího vzdělávání v organizacích?
 - Dá se říci, že na naplnění tohoto cíle bylo výběrem odpovídajících aktivit samotnými projekty zajištěno velmi dobře. K naplnění tohoto specifického cíle směřovaly dvě aktivity (vzdělávání zabezpečované zaměstnavateli a aplikování moderních forem a metod vzdělávání zaměstnanců a zaměstnavatelů) ...
 - Z dotazníkového šetření mezi KP 14 regionálních GS také vyplývá, že projekty směřující k naplnění tohoto specifického cíle

byly úspěšné. 46 % dotázaných je hodnotilo jako velmi úspěšné a 54 % jako úspěšné.“ (44, s. 172).

Jak je patrné, hodnocení Závěrečné evaluace je v případě Priority 4 relativně jednoznačné a výsledky její realizace jsou hodnoceny kladně. Za slabší je z pohledu hodnocení evaluačních kritérií¹⁹ považován především dopad a udržitelnost dosažených výsledků. „Obecně lze konstatovat, že projekty měly pozitivní dopad na zvýšení konkurenceschopnosti a adaptability podniků. Bohužel, je však také nutno říci, že projekty často neměly vliv na systémové změny; v tomto smyslu je jejich širší dopad spekulativní ... Na druhou stranu existuje potenciál dlouhodobějšího dopadu na cílové skupiny, zejména prostřednictvím vzdělaných zaměstnanců. Otázkou je jak úspěšný bude transfer vzdělávání do praxe ... Očekávaná udržitelnost výsledků priority je hodnocena jako přijatelná. Obecně se jako udržitelnější jeví projekty, které jsou systémovější a komplexnější ...“ (44, s. 214).

V hodnocení této priority se zřejmě odráží i fakt, že velká část realizovaných projektů měla charakter jednorázových akcí, jejichž prostřednictvím podniky řešily svou aktuální potřebu nových kompetencí pro své zaměstnance – v takovém případě bylo dosažení specifikovaného projektového cíle relativně jednoduché, což se logicky odráželo i ve spokojenosti realizátorů projektů. Podobně jako v případě Priority 3 je však otázkou udržitelnost pozitivních výsledků projektů, která je pravděpodobnější – jak naznačuje samotná Závěrečná evaluace – v případě těch projektů, které se zaměřovaly na rozvoj celých systémů řízení lidských zdrojů jednotlivých realizátorů projektů.

4.2 Příklady některých realizovaných projektů

V následujících dvou kapitolách prezentuji příklad dvou různých typů projektů, které rozvíjely své aktivity na poli rozvoje vzdělávání dospělých, resp. celoživotního učení – uvádím příklad jednoho systémového projektu, který reagoval primárně na dlouhodobý problém v podobě nedostatku kvalifikované pracovní síly na trhu práce v některých oborech a jednoho grantového projektu, který řešil konkrétní zadání – poptávku po specifickém druhu vzdělávání dospělých. Uvedením těchto příkladů chci poukázat na některé reálné dopady ESF na oblast rozvoje vzdělávání dospělých v České republice.

¹⁹ Relevance = 2, Efektivnost = 3, Účinnost = 2, Dopad = 3, Udržitelnost = 3 (43, s. 215).

4.2.1 Systémový projekt

Z pohledu systémového rozvoje celoživotního učení a vzdělávání dospělých lze za jeden z nejvýznamnějších projektů označit projekt „UNIV – Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících služby pro dospělé“. Realizace tohoto projektu byla zahájena 19. srpna 2005, ukončena pak byla 31. července 2008.

Velmi obecně se dá říci, že cílem projektu, jehož realizátorem bylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, bylo zasadit se o rozvoj dalšího vzdělávání v České republice. „Rozvoje dalšího vzdělávání se projekt snažil dosáhnout dvěma cestami – dílčími cíli projektu:

- a) podporou poskytování dalšího vzdělávání na středních školách a vyšších odborných školách;
- b) rozšířením nabídky dalšího vzdělávání o mechanismy umožňující uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení, tedy předchozího učení.“ (47, s. 1)

V projektu nově nastavený systém vzdělávání umožní, aby byly dospělým „...díky nově vytvořeným hodnotícím standardům uznány ty znalosti a dovednosti, které během života neformálně nabyli i mimo školu. Snáze a rychleji tak získají nové dílčí kvalifikace nebo i výuční list ve zvoleném oboru. Navíc za vzděláním nebudou muset zajíždět do center a využity budou i kapacity škol v regionech, kde postupně dojde k úbytku žáků v počátečním vzdělávání.“ (48, s. 1). Pro projekt představoval mimořádně důležitý moment schválení zákona č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků v dalším vzdělávání, který uznávání neformálních výsledků vzdělávání umožnil.

Dostupnost vzdělávání byla řešena prostřednictvím vytvoření sítě „...78 středních a vyšších odborných škol – center vzdělávání dospělých (kraje Karlovarský, Jihočeský, Olomoucký, Pardubický, Ústecký, Zlínský, Liberecký a Moravskoslezský).“ (48, s. 1). Tyto školy samozřejmě nedisponovaly dostatkem lidských zdrojů – pedagogů, kteří by se mohli vzdělávání dospělých kvalifikovaně věnovat. Nedílnou součástí projektu proto bylo i vzdělávání těchto pedagogů, které jim mělo tuto kvalifikaci zajistit.

Ve své závěrečné fázi projekt věnoval velký prostor pilotnímu ověřování nově vytvořených hodnotících standardů výsledků neformálního vzdělávání. „Tímto pilotním ověřováním prošlo na školách a v provozech sociálních

partnerů 210 kandidátů. Rekrutovali se především z řad bývalých žáků, kteří předčasně opustili počáteční vzdělávání, ale pracují v oboru, dále z těch, kteří nenašli uplatnění ve svém oboru, a často také z řad pracovníků spolupracujících firem. Pilotně se ověřovalo 47 dílčích kvalifikací v učebních oborech.“ (48, s. 1).

Na jakých nosných prvcích je projektem nastavené uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení nastaveno? Je „...založeno na vyhledávání „důkazů“ a/nebo prokazování jednotlivých ... požadovaných kompetencí. Ty kompetence, které si klient bude potřebovat doplnit, se stanou součástí vzdělávacího programu, který bude klientům na některé ze škol zapojených do sítě škol poskytujících vzdělávací služby pro dospělé připraven víceméně na míru.“ (47, s. 2). V praxi se budeme moci setkat s takovýmto postupem – „Člověk, který se rozhodne získat daný certifikát, dostane vlastního průvodce, který mu pomůže překonat strach ze zkoušky a odhalí jeho slabiny během průběžného ověřování, jež je potřeba zlepšit. Průvodce je jakýmsi hnacím motorem, psychickou podporou i rádcem. Závěrečné ověření pak nespočívá ve stresujících variantách písemek nebo ústních zkoušek před komisí, na které se spousta dospělých lidí už necítí, ale mnohem přirozenější a příjemnější cestou – povídáním si s hodnotiteli přímo během práce, kteří nenásilnou formou zjistí teoretické znalosti kandidáta a zároveň sledují jeho praktické dovednosti.“ (49, s. 7).

V současné době je připravována realizace pokračování tohoto projektu s pracovním označením „UNIV II“. V rámci tohoto projektu by mělo být fáze pilotního ověřování vystřídána již zcela konkrétním, cíleným a s trhem práce provázaným vzděláváním dospělých, ke kterému budou využívány připravená centra v jednotlivých krajích České republiky.

4.2.2 Grantový projekt

Grantových projektů, které se zaměřovaly na rozvoj aktivit na úrovni vzdělávání dospělých, bylo v období let 2004 – 2006 (resp. až 2008) realizováno doslova stovky. Jen na úrovni Priority 3 a 4 to bylo více než 1 500 projektů.

Jak jsem již naznačil v předchozích kapitolách, grantové projekty se oproti projektům národním či systémovým, zaměřovaly na řešení konkrétních problémů či potřeb v oblasti vzdělávání. Jedním z nich byl i projekt „Kontinuální rozvoj znalostí a dovedností - jistota stabilního zaměstnání“,

kteřý byl realizován od 5. října 2006 do 30. června 2008. Sám jsem měl možnost stát u zrodu i celé realizace tohoto projektu.

Realizátorem projektu byla obecně prospěšná společnost ForAgria. Tato společnost se zaměřuje na rozvoj vzdělávacích aktivit v oblasti lesnictví a zemědělství, realizuje kurzy krátkodobého i dlouhodobého charakteru. Projektem „Kontinuální rozvoj znalostí a dovedností – jistota stabilního zaměstnání“ společnost ForAgria reagovala na neutěšený stav v nabídce vzdělávacích aktivit pro pracovníky působící v oblasti lesnictví, zemědělství a rekultivací v Ústeckém kraji, který byl v druhé polovině roku 2006 způsoben rozpadem doposud fungujících struktur v této oblasti, především pak zrušením Středního odborného lesnického učiliště Fláje, které alespoň část vzdělávacích aktivit do té doby zabezpečovalo.

Řada zaměstnavatelských subjektů působících v odvětvích zemědělství a lesnictví se tak začala střetávat s problémem, jakým způsobem zajistit vzdělání, resp. dovedení svých zaměstnanců v oblastech řady různých specializovaných dovedností a vědomostí (např. práce s motorovou pilou, specializovanými lesnickými stroji apod.), které jsou nezbytné pro výkon jejich povolání a zvyšování produktivity práce. Řadě zaměstnanců přitom reálně hrozilo, že budou muset být – právě vzhledem k nenaplnění nezbytných kvalifikačních kritérií – propuštěni. Mezi společnostmi, jejichž zaměstnancům toto nebezpečí hrozilo, patřily i společnosti HEDERA ZIMA spol. s r.o. a Podkrušnohorské lesy a rekultivace s.r.o.

Na základě přímé komunikace se zástupci těchto firem se společnost ForAgria rozhodla v rámci projektu zaměřit na podrobnou analýzu vzdělávacích potřeb jejich pracovníků a následné vypracování specificky zaměřených vzdělávacích kurzů, které tyto potřeby zajistí. Na základě této analýzy byly následně v projektu realizovány vzdělávací kurzy v oblastech jako je např. odborný kurz obsluhy motorové pily v těžbě dřeva, kurz pro obsluhu lesních kolových traktorů apod.

Vzhledem ke specifikům činnosti jmenovaných společností byla převážná většina vzdělávacích kurzů realizována přímo v prostorách pracovišť pracovníků. Tím byla eliminována nutnost dojíždění pracovníků za vzděláváním, zaměstnanci se mohli po ukončení jednotlivých kurzů rychle vracet ke své pracovní činnosti.

Celkově prošlo za celou dobu realizace projektu několika druhů vzdělávacích kurzů přes 60 pracovníků společností HEDERA ZIMA spol. s r.o. a Podkrušnohorské lesy a rekultivace s.r.o. Díky projektu došlo ke stabilizaci pracovních míst těchto zaměstnanců. Zaměstnanci získali vědomosti a dovednosti, které nyní mohou efektivně využít při výkonu svého povolání. Došlo i k navýšení pracovních výkonů a produktivity práce což potvrdily analýzy roční výkonnosti obou firem.

Při zpětné reflexi projektu se navíc potvrdilo, že vzdělávací kurzy podnítily další zájem a motivaci zaměstnanců k dalšímu vzdělávání. Zaměstnanci si uvědomili, že další vzdělávání je nezbytnou podmínkou pro zajištění stabilního uplatnění. Spolupráce mezi vzdělávací společností ForAgria a zmíněnými firmami pokračuje i v současné době.

4.3 Přínos Evropského sociálního fondu v ČR pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých očima odborníků

K tomu, aby bylo možné zhodnotit dosavadní přínos ESF pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých, nestačí nahlédnout strohá konstatování evaluační zprávy a výsledky realizace dílčích projektů. Je potřeba zjistit jak vliv ESF reálně vnímají subjekty, které přicházejí s jeho problematikou a jeho výsledky do každodenního kontaktu.

Možnost nahlédnutí vnímání tohoto vlivu jsem se prvotně pokusil vyřešit přímým oslovením pracovníků jednotlivých ministerstev, které měly v uplynulém programovacím období řízení a implementaci OP RLZ na starosti. Formou e-mailu jsem oslovil celkem 10 vedoucích pracovníků z Ministerstva práce a sociálních věcí, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva vnitra – pracovníky odborů a oddělení, které byly v minulosti implementací OP RLZ přímo pověřeny. Těmto pracovníkům jsem nabídl možnost vyjádřit se k mnou řešené problematice prostřednictvím zodpovězení osmi strukturovaných otázek (viz Příloha A). Celkem na můj e-mail zareagovalo pět pracovníků ministerstev – dva s přímou odmítavou reakcí, kterou zdůvodňovali přílišnou časovou vytížeností, dva s odůvodněním, že jejich krátká praxe na dané pozici jim neumožňuje se k dané problematice kvalifikovaně vyjádřit a konečně jedna pracovnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se mnou, přes svůj prvotní zájem o tuto problematiku, přestala komunikovat. Tento nepříznivý výsledek si vysvětluji především opravdu velkým vytížením těchto pracovníků, které souvisí se současným

hektickým vývojem na úrovni vyhlášení výzev k předkládání projektů v rámci programovacího období 2007 – 2013 a v neposlední řadě též specifičností hodnocení přínosu ESF pro oblast vzdělávání dospělých, které vyžaduje náhled do této problematiky.

Po prvotním neúspěchu z kontaktu s pracovníky ministerstev jsem se obrátil se svými otázkami na Svaz průmyslu a dopravy ČR, který se díky svému každodennímu kontaktu se zaměstnavateli (a i díky své vlastní projektové činnosti) v oblasti ESF dokáže prostřednictvím svých odborníků velmi dobře orientovat. Svaz mi navíc dokázal zprostředkovat i kontakt na jednoho z pracovníků Ministerstva práce a sociálních věcí, který byl ochoten na mé otázky odpovědět. Ve finále jsem tak získal jak odpovědi od zástupce Svazu průmyslu a dopravy ČR reprezentujícího zaměstnavatele, které lze vnímat jako nejvýznamnější subjekty poptávky po vzdělávání dospělých, tak od zástupce Ministerstva práce a sociálních věcí, které v minulém období OP RLZ administrovalo a prostřednictvím podpory různých typů projektů tak ovlivňovalo nabídkovou složku aktivit vzdělávání dospělých. S pracovníky obou institucí jsem komunikoval prostřednictvím e-mailu a telefonických rozhovorů, v jejichž rámci jsem upřesňoval obsah mnou položených otázek.

Na následujících řádcích předkládám odpovědi zástupců obou institucí v návaznosti na mnou specifikované otázky (odpověď č. 1 = odpověď zástupce Ministerstva práce a sociálních věcí, odpověď č. 2 = odpověď zástupce Svazu průmyslu a dopravy ČR), tyto odpovědi doplňuji vlastním komentářem. Na základě žádosti zástupců obou uvedených subjektů zde zachovávám jejich anonymitu:

Otázka č. 1 - Jak byste celkově vyhodnotil přínos projektů financovaných z ESF, které byly v České republice realizovány v rámci programového období 2004 - 2006?

1. Řídící orgán programů ESF v pro období 2004-2006 (MPSV) realizoval závěrečné vyhodnocení programů OP RLZ a JPD 3 – přínos programů na poli rozvoje lidských zdrojů. Toto vyhodnocení především ukázalo, že z hlediska celkové situace na trhu práce a v oblasti rozvoje lidských zdrojů je třeba zdůraznit, že jakkoli mohou být adekvátně nastavené oblasti intervencí v rámci programů financovaných ať již z národních nebo evropských zdrojů a jakkoli mohou být podpořené projekty kvalitní, výrazným způsobem bude

konečný efekt ovlivňovat i celkový legislativní a institucionální a v neposlední řadě i etický rámec regulující tuto sféru.

Programy přispěly k celkovému zvýšení úrovně trhu práce a zlepšení oblasti RLZ formami, které jsou sice obtížně měřitelné, ale nikoli bezvýznamné. Konkrétně lze důvodně očekávat pozitivní přínos ve vztahu k celoživotnímu vzdělávání, rovným příležitostem, ke zvýšení povědomí o nerovnostech na trhu práce a o možnostech jak tyto nerovnosti řešit a k novému know-how a dovednostem v oblasti managementu projektů, které bude možno zúročit postupně, resp. s větším časovým odstupem. Je třeba vidět přínos programů ESF v oblasti těchto nepřímých a obtížně kvantifikovatelných efektů.

2. Přes jistě velmi dobrý prvotní úmysl nelze výsledky programovacího období 2004 – 2006 považovat za ideální. V jeho rámci se, bohužel, o nasměrování podpor a jejich administraci postarali lidé, kteří o skutečných potřebách žadatelů a příjemců podpor věděli a vědí hodně málo. Tudíž nechtějí ani slyšet o přípravných krocích v podobě nutnosti vytvoření základny nezbytné pro realizaci skutečně efektivně zaměřených projektů, o nastavení podmínek k efektivnímu využití finančních zdrojů z ESF v legislativní oblasti či o cílené motivaci cílových skupin a žadatelů. Místo toho jsme svědky v obou programových obdobích nesmyslného dělení prostředků do řady operačních programů, na množství opatření totožného charakteru, které v podstatě nikdo nekoordinuje, nehodnotí systémovost a efektivnost výstupů, nemluvě o bariérách v podobě nesmyslných podmínek čerpání a administraci.

Je zřejmé, že již v odpovědi na tuto otázku panují mezi zástupcem Ministerstva práce a sociálních věcí a zástupcem Svazu průmyslu a dopravy ČR rozpory. Zástupce ministerstva vnímá vliv dosud realizovaných projektů na úrovni ESF v kontextu Závěrečné evaluace, jíž jsem se zabýval v kapitole 4.1, jako pozitivní. Sám však upozorňuje na skutečnost, že „zlepšení“ v oblasti rozvoje lidských zdrojů pod vlivem ESF je jen obtížně měřitelné. Co je však významnější, komentuje též výrazný vliv legislativního zázemí na úrovni rozvoje lidských zdrojů, který je s celkovým vyzněním realizovaných projektů svázán. Právě vliv legislativní oblasti přitom považuje za zásadní i zástupce Svazu průmyslu a dopravy ČR. Poukazuje mj. na fakt, že projekty ESF byly

realizovány, aniž by měly nějaké legislativní zázemí zajištěno. Kritizuje s tím zároveň spojenou nesystémovost realizovaných opatření (a to jak v rámci programovacího období minulého, tak současného).

Otázka č. 2 - Kterou z oblastí, na kterou se podpora ESF reprezentovaná OP RLZ v České republice obecně v programovém období 2004 - 2006 zaměřovala, podle Vašeho názoru projekty realizované v tomto období - v pozitivním slova smyslu - nejvíce ovlivnily?

1. Závěrečná evaluace ukázala, že programy výrazně přispěly ke zlepšení informovanosti CS i širší veřejnosti, účinně podpořily komunikaci s klienty, napomohly ke zvýšení povědomí např. o potřebě dalšího vzdělávání, v rámci všech podporovaných témat rozšířily významně nabídku rozmanitých vzdělávacích, rekvalifikačních a dalších programů a kurzů. Realizace programů navíc podpořila rozvoj institucionálních a administrativních kapacit jak u CS (zejména u neziskového sektoru), tak u administrátorů programu (ŘO, ZS, KP).
2. Z mé strany nelze uvést oblast, kterou by OP RLZ v rámci minulého programovacího období dokázala významnějším způsobem reálně a hlavně systémově ovlivnit. Skutečný dopad mohou mít pouze systémově realizované aktivity, kterých se bohužel doposud realizovalo jen velmi málo. Důvodem tohoto jsou na prvním místě ty nedostatky, které uvádím v odpovědi na 6. otázku.

Osobně se ztotožňuji s názory zástupce Ministerstva práce a sociálních věcí, který poukazuje na fakt, že jednou z oblastí, kterou podpora ESF prostřednictvím OP RLZ dokázala pozitivním způsobem ovlivnit, je reprezentována zlepšenou informovaností cílových skupin i široké veřejnosti o dalším vzdělávání jako takovém, resp. jeho potřebnosti. Svůj vliv v tomto ohledu zřejmě sehrála nejen řada nejrozličnějších vzdělávacích akcí, které byly v uplynulých letech díky OP RLZ realizovány, ale též akce typu workshopů či odborných konferencí, v jejichž rámci byla problematika dalšího vzdělávání řešena a jejichž výstupy byly prezentovány i prostřednictvím běžně dostupných médií. Zástupce Svazu průmyslu a dopravy ČR si naopak opět všímá systémovosti dopadů realizovaných aktivit, které ve výsledcích OP RLZ nespátřuje. Svůj názor dokládá nedostatky, jejichž specifikace byla předmětem 6. otázky, a jež podle jeho názoru právě systémovosti nenahrávají.

Otázka č. 3 - Jaký vliv podle Vašeho názoru měly projekty (ať již národní, systémové či grantové), které se zaměřovaly na aktivity rozvíjející vzdělávání dospělých? Napomohly tyto projekty k tomu, aby bylo vzdělávání dospělých chápáno jako součást života každého z nás, jako součást života dnešní společnosti?

1. Pokud jde například o prioritu Adaptabilita a podnikání OP RLZ, tak projekty v rámci této priority lze rozdělit podle opatření a pak zaměření jednotlivých GS (případně SP). Opatření 4.1 směřovalo k obecnějšímu typu vzdělávání, Opatření 4.2 pak mělo tři velmi různá zaměření: vzdělávání zaměstnanců a zaměstnavatelů v cestovním ruchu (NP a SP), specifické vzdělávání (GS Profese) a environmentální vzdělávání a osvětu (GS Síť environmentálních a poradenských center). Hůře již lze dělit projekty podle jednotlivých aktivit, a to ani v rámci jednotlivých GS, protože veškeré aktivity byly téměř bez výjimky vzdělávací.

Obecně se dá říci, že přínos pro cílové skupiny byl značný. U GS, která se zaměřila na podporu vzdělávání zaměstnanců, zaměstnavatelů, případně podnikatelů, byl velmi často viděn hlavní přínos v tom, že se CS dostalo nějakých školení či podpory, které by si bez dotace nemohly dovolit, nebo ne v takovém rozsahu. U GS Síť environmentálních a poradenských center byly hlavním přínosem osvětové aktivity, které do té doby probíhaly jen omezeně pro úzce vymezené cílové skupiny.

Jak z rozhovorů se zástupci implementační struktury, tak z dotazníkového šetření mezi nositeli projektů a nositeli GS vyplývá, že byl přínos pro cílové skupiny hodnocen jako velmi dobrý. Nositeli 14 GS, z nichž 13 se zúčastnilo dotazníkového šetření, hodnotilo v 46 % případů přínos projektů a jejich aktivit pro CS jako velmi dobrý (nejlepší známka 1) a v 54 % jako dobrý (známka 2).

Mezi příjemci dotace hodnotilo 40 % dotázaných přínos pro své CS jako velmi dobrý, 47 % jako dobrý a 12 % jako průměrný.

2. Z pohledu jednotlivých realizátorů projektů se může jevit vliv ESF na rozvoj vzdělávání dospělých relativně kladně – např. řada vzdělávacích organizací díky dotační podpoře dokázala značně

rozvinout svou činnost (nabídku vzdělávacích programů). Míra pozitivního vlivu ESF na rozvoj systému vzdělávání dospělých, resp. dalšího profesního vzdělávání jako celku se však jeví mnohem diskutabilněji. Svaz průmyslu se snažil angažovat v řadě národních a systémových projektů, jeho pracovníci byli členy řešitelských týmů – naším názorem je, že během dvou let nelze vytvořit systém, který zde chybí celou dekádu. Je třeba dát prostor skutečně systémovým opatření a posloupnosti realizačních kroků, vidět vše v dlouhodobé perspektivě (v případě postupného uplatňování dílčích kroků by se reálné obrysy skutečně systémového vzdělávání dospělých mohly začít objevovat v r. 2015). Nelze postupovat jinak. Tedy lze, ale poté se je třeba smířit pouze s nesystémovými výsledky.

Dá se říci, že zástupci obou dvou institucí se shodují v tom, že především z pohledu jednotlivých realizátorů projektů lze výsledky projektů, které se zaměřovaly na aktivity rozvíjející vzdělávání dospělých, považovat za kladné. Řada subjektů díky podpoře OP RLZ vyřešila potřeby, které na své individuální úrovni v oblasti vzdělávání dospělých pociťovala. V tomto bodě se zástupce Ministerstva práce a sociálních věcí opírá přímo o závěry Závěrečné evaluace na úrovni Priority 4 OP RLZ, které jsem prezentoval již v kapitole 4.1.2. Zástupce Svazu průmyslu a dopravy ČR však vedle pozitivního hodnocení vlivu projektů z pohledu jednotlivých realizátorů projektů poukazuje na diskutabilnost výsledků „velkých“ systémových projektů, které se snažily problematiku vzdělávání dospělých řešit komplexně. Je myslím nezbytné zdůraznit jím prezentovaný názor, že je potřeba v této oblasti věnovat velkou pozornost posloupnosti realizačních kroků. Jen jejich postupným uplatňováním lze časem nastavit fungující systém vzdělávání dospělých.

Otázka č. 4 - Můžete uvést příklady některých národních, systémových či grantového projektů, které, dle Vašeho názoru, pozitivním způsobem ovlivnily rozvoj vzdělávání dospělých? Svou volbu prosím zdůvodněte.

1. Z rozhovorů se zástupci implementační struktury vyplývá, že se celá řada projektů GS Profese zaměřila na zavádění progresivních systémů řízení výrobních procesů a tyto projekty patřily jako systémověji zaměřené a tedy mezi velmi úspěšné. Mnoho projektů zejména v GS

Profese se také zaměřilo na zavádění moderních ICT, také tyto projekty patřily k systémovějším a byly také z toho důvodu hodnoceny jako velmi úspěšné.

2. Nelze uvést příklady projektů, které již skutečně pozitivně ovlivnily rozvoj vzdělávání dospělých. Do budoucna by mohly k tomuto bezesporu přispět národní projekty UNIV, Národní soustava povolání či Národní soustava klasifikací. To však za podmínky, že dosavadní výsledky těchto projektů budou udrženy, bude na nich dále stavěno a jejich výstupy budou implementovány do systému dalšího vzdělávání. Důležitá je další aktivní činnost sektorových rad, bohužel výsledky jejich práce (např. na soustavách pracovních a kvalifikačních standardů), a tím i implementace zákona č. 179/2006 Sb. do reálu jsou zdržovány úředníky příslušných ministerstev. Ti pravděpodobně nechápou nebezpečí zániku těchto rad v důsledku ročního přerušení prací. Pozn.: sektorové rady jsou koncipovány jako nástroj zaměstnavatelů, jsou zde zastoupeni klíčoví hráči v daném sektoru, výstupy (pracovní a kvalifikační standardy) mají obecnou uznatelnost a platnost. Zaměstnavatelé nevstupují do sektorových rad pouze za účelem vzniku standardů, nýbrž s cílem vypracovat praktická zadání pro vzdělávací instituce jak počátečního, tak dalšího vzdělávání, na základě něhož zpracují dané instituce modulové vzdělávací programy (školní vzdělávací programy, rekvalifikace zaměstnanců a uchazečů o zaměstnání, doškolování zaměstnanců, příprava ke zkoušce u autorizované osoby občana, zaměstnance, uchazeče, cizince na zelenou kartu apod.).

Bohužel zástupce Ministerstva práce a sociálních věcí v odpovědi na tuto otázku neuvedl příklad žádného konkrétního projektu, který pozitivním způsobem ovlivňoval rozvoj vzdělávání dospělých. Pouze obecně poukazoval na dobré výsledky dílčí oblasti Priority 4 OP RLZ (konkrétně opatření 4.2 – Specifické vzdělávání). Oproti tomu zástupce Svazu průmyslu a dopravy ČR uvedl příklad tří systémových projektů, které by do budoucna mohly pozitivní vliv na oblast rozvoje vzdělávání dospělých generovat. Jmenoval přitom mj. i projekt UNIV, jehož základnímu představení jsem věnoval kapitulu 4.2.1. To, co považuje za zásadní, je udržitelnost těchto projektů, tedy zužitkování a další pokračující rozpracovávání jejich výsledků. Poukazuje přitom na skutečnost, že

další implementace výsledků těchto projektů je zdržována pracovníky ministerstev, kteří svým přístupem mohou ohrozit činnost skupin, jakými jsou např. zmiňované sektorové rady, v jejichž rámci by právě mj. mělo docházet k rozpracovávání výsledků zmíněných projektů.

Otázka č. 5 - Napomohly podle Vašeho názoru projekty realizované v rámci programového období 2004 - 2006 k rozvoji systémového a legislativního zajištění principů vzdělávání dospělých?

1. Na základě analýzy současné socioekonomické situace (včetně jejího kvantitativního vyjádření pomocí aktuálních hodnot kontextových indikátorů) a zhodnocení změn základní kontextové dokumentaci a legislativy lze konstatovat, že strategie programů i priority z ní vycházející jsou i v současnosti zcela relevantní ve vztahu k vývoji vnějšího prostředí programu. Naplňování cílů programů tak přispívá k pozitivnímu vývoji tohoto prostředí, i když - s ohledem na rozsah a reálné možnosti programu - je tento vliv spíše okrajový.
2. Bohužel musím konstatovat, že nikoliv. Zdůvodnit to lze na jednoduchém příkladu - dlouze diskutovaný zákon o dalším vzdělávání ztroskotál na snaze MŠMT podřídít tuto oblast školským praktikám bez jakýchkoliv motivačních prvků k podpoře dalšího vzdělávání. Nakonec byl uvedený zákon o dalším vzdělávání přepracován do podoby zákona č. 179/2006 Sb. o uznávání a ověřování výsledků dalšího vzdělávání, který nyní díky zdržení tvorby uvedených národních soustav a dlouhými termíny schvalování standardů na rezortech pokulhává v implementaci.

Přes široce komentovanou přímou provázanost výsledků programovacího období 2004 - 2006 na současný stav v legislativě zástupce Ministerstva práce a sociálních věcí uvádí, že vliv projektů realizovaných v tomto období na legislativní zajištění principů vzdělávání dospělých je spíše okrajový. Obdobný názor zastává i zástupce Svazu průmyslu a dopravy ČR, který zmiňuje fakt, že původní záměr o vytvoření zákona o dalším vzdělávání byl pod vlivem kroků MŠMT opuštěn a náhradou za něj byl zpracován zákon č. 179/2006 Sb. o uznávání a ověřování výsledků dalšího vzdělávání. Jeho implementace do praxe je však v současné době teprve na počátku.

Otázka č. 6 - Jaké největší nedostatky, dle Vašeho názoru, provázely realizaci projektů zaměřující se na oblast vzdělávání dospělých? Pokud možno uveďte problémové body jak na straně realizátorů projektů, tak na straně poskytovatelů finanční dotace.

1. Jako hlavní problémy implementace lze označit administrativní složitost a obtížné a průběžné vyjasňování pravidel, což samozřejmě souvisí s faktem, že šlo o první programové období. Na úrovni grantových projektů a GS lze říci, že bylo obtížnější působit na systémovější změny a projekty tak dosáhly spíše dílčích efektů. Jako problematické, a může to být také do určité míry důvodem nedosažení systémovějších změn, je nedostatečně logické propojení specifických cílů jednotlivých opatření, podporovaných aktivit a monitorovacích indikátorů. Dalším problematickým bodem je nedostatečné a neexaktní nastavení kritérií pro posuzování hospodárnosti projektů na počátku realizace programu, bez kterého není možné tuto oblast na konci dobře zhodnotit.
2. Realizaci projektů, resp. celý systém čerpání provázelo hned několik zásadních nedostatků, které ve vzájemném spolupůsobení značným způsobem znesnadnily generování významnějších pozitivních efektů. Namátkově lze uvést:
 - Naprostá znalostní a personální nepřipravenost konečných příjemců a administrátorů peněz.
 - Profesní zaměření, úroveň znalostí a dokonalá neznalost prostředí cílových skupin hodnotitelů projektů.
 - Prostředky a projekty řeší banální problémy, které by za rozpočtové peníze měly řešit rezorty v běžném pořádku.
 - Není připraveno prostředí k čerpání prostředků z ESF. Prostředky se mají využívat k podpoře probíhajících procesů v systému. Příkladem budiž řada projektů k řešení dílčích opatření v počátečním vzdělávání, které však nemohou za žádnou cenu zapustit kořeny bez radikální školské reformy - změny systému počátečního vzdělávání, a samy o sobě nic nemění a tudíž nepřinesou. Příkladem mohou být probíhající aktivity MŠMT v podobě kurikulární reformy a jednotné

závěrečné zkoušky. Z ESF hrazená tvorba RVP, ŠVP (které mimochodem nebyly připomínkované podnikovou sférou) se minula s tvorbou soustav, jedná se v podstatě o oprášené předchozí školské programy. Pedagogové navíc na realizaci projektových aktivit nemají dostatek času a častokrát nejsou ani adekvátně ohodnoceni. Zde je náznak další podmínky úspěchu, a to jsou lidé. Musí se změnit myšlení pracovníků škol, jen tak je reforma školství uskutečnitelná.

Nepřipravenost je viditelná i na cílových skupinách. A nejen ve školství. U skupiny malých středních podniků, na které se zaměřují vzdělávací projekty, zjevně chybí v mnoha případech fungující systém řízení lidských zdrojů, který však je předpokladem smysluplného vzdělávání zaměstnanců, existence plánu rozvoje personálu. Mimo to v době hospodářské prosperity nevěděly tyto firmy kam dříve skočit. Chovaly se naprosto pragmaticky a chovat se tak budou dále, dokud je někdo nepřesvědčí o výhodnosti, účelnosti a smyslu vzdělávání, nejlépe formou pobídek.

Za velkou chybu v poslední době lze považovat i fakt, že tvůrci plánu implementace Strategie celoživotního učení ČR plánují financovat vlastní realizaci z 99% pouze z prostředků a na základě plnění projektů z ESF.

K tomuto bodu se dá na závěr říci, že stavíme dům od II. patra. Chybí základy v podobě vytvořených podmínek v legislativě, podpory a motivace všech zúčastněných ze strany státu. Toto se musí odrazit v malé efektivitě řešení a udržitelnosti. O vytvoření systémového prostředí procesu celoživotního učení ani nemluvě. Bohužel si lze nyní reálně představit situaci, kdy po odeznění stávající hospodářské krize nebudou na trhu práce opět dostupní zaměstnanci s požadovanými kompetencemi – již nyní je patrné, že prostředky na aktivní politiku zaměstnanosti z OP LZZ jsou vynakládány jinak, než v souladu s požadavky zaměstnavatelů – požadavky trhu práce. Objevují se však i snahy o zvrácení tohoto trendu.

Z názorů zástupců Ministerstva práce a sociálních věcí i Svazu průmyslu a dopravy ČR je patrné, že problémů, které doposud provázely realizaci projektů, byla celá řada – a to nejen v případě těch zaměřujících se na oblast

vzdělávání dospělých. Z pohledu celku vnímám jako nejvýznamnější nedostatek zmiňovaný zástupcem Svazu průmyslu a dopravy ČR, a to sice ten, že v České republice není připraveno prostředí k čerpání prostředků z ESF. Jeho prostředky by se i podle mého názoru měly využívat k podpoře již probíhajících procesů v systému a neměla by být připuštěna možnost podpory „systémů“ nových, které řeší pouze dílčí oblast problematiky a ve výsledku nemohou mít dlouhodobějšího trvání. Tento fakt by měl být v rámci jednotlivých projektů (ať již grantových či systémových) reflektován např. tím, že realizaci projektů bude vyčleněno delší časové období (oproti 2 letům v programovacím období 2004 – 2006).

Otázka č. 7 - Jaké příležitosti pro rozvoj oblasti vzdělávání dospělých, v rámci jeho podpory v programovém období 2007 - 2013, spatřujete jako nejvýznamnější?

1. Za nejvýznamnější příležitosti rozvoje této oblasti lze označit možnost nastavení adekvátních podmínek a mechanismů pro systémové a komplexní vzdělávání dospělých, k čemuž také alespoň zčásti došlo, a to i přes výše zmíněné výhrady. V některých regionech ČR (např. Ústecký kraj, ale i Praha v programu JPD 3) bylo uvedených možností využito v mimořádné míře.

Významnou a takřka dokonale využitou příležitostí bylo i samotná možnost podpořit podnikatelské i další subjekty, k čemuž do té doby v podmínkách ČR docházelo jen minimálně (v minulosti šlo např. o některé projekty Phare).

2. Po roce 2015, po ukončení realizace projektů stávajícího programovacího období, budou podmínky pro tvorbu systému celoživotního učení stále horší. Máme poslední finančně pokrytou šanci vybudovat systém na všeobecně uznávaných a motivujících principech pro všechny uživatele. Je ovšem značně diskutabilní, zda např. právě připravovaný projekt „PIVO“ (Podpora Individuálního Vzdělávání Občanů – 5 mld. Kč), který bude hrazen z prostředků OP VK, přinese předpokládaný následný efekt v podobě soustavného vzdělávání občanů, a to bez další finanční podpory ze státní kasy. Nelze se domnívat, že na základě jednorázově realizované aktivity začnou být všichni občané motivováni k dalšímu vzdělávání a budou jej brát jako běžnou součást svého pracovního života.

Příležitostí pro rozvoj oblasti vzdělávání dospělých je v programovacím období 2007 – 2013 jistě mnoho. Obě odpovědi se však v základu shodují v tom, že zásadní prostor by měl být věnován systémovosti aktivit na této úrovni. Za nejvýznamnější přitom osobně považuji již několikrát zmiňovanou snahu o lepší legislativní podchycení vzdělávání dospělých, jež by se mělo zaměřit mj. i na nastavení vhodného systému pobídek, které by zaměstnavatele motivovaly k dalšímu vzdělávání svých pracovníků. Významným je i fakt zmiňovaný zástupcem Svazu průmyslu a dopravy ČR, který uvádí, že po ukončení současného programovacího období se budou podmínky pro tvorbu systému celoživotního učení již jen zhoršovat. Toto varování má svou váhu, jelikož se dá očekávat, že v příštím programovacím období (léta 2014 – 2020) bude moci Česká republika čerpat výrazně menší množství financí z ESF, čímž se logicky sníží i dotační možnosti pro realizaci projektů věnujících se této oblasti.

Otázka č. 8 - Před jakými výzvami podle Vašeho názoru v současné době vzdělávání dospělých v České republice stojí?

1. Upřednostnění komplexního přístupu ke vzdělávání dospělých, a to na všech úrovních – od legislativní roviny přes exekutivní orgány až po úroveň malého podniku;

Zesílení důrazu na více specializované vzdělávání oproti obecnému, a to včetně jeho podpory ze strukturálních fondů

V neposlední míře je před námi aktuální výzva – využít prostředky Evropského sociálního fondu operativně k pomoci podnikatelským subjektům a zaměstnancům v podmínkách současné globální ekonomické krize, a to s důrazem na větší flexibilitu pracovní síly a odpovídající další vzdělávání.

2. Aby vůbec mohlo dojít k zásadním změnám v procesu celoživotního učení, musí být přehodnocen postoj klíčových mocenských institucí k celoživotnímu učení. To znamená, že celoživotní učení musí být uznáno parlamentem, vládou, ministerstvy, kraji, sociálními partnery a dalšími institucemi, jako jeden z rozhodujících faktorů konkurenceschopnosti země, životní úrovně obyvatel a jejich schopnosti úspěšně se prosadit ve všech oborech. Investice do celoživotního učení musí být chápány jako nejdůležitější typ

rozvojových investic. Proto je třeba brát tyto investice za rozpočtovou prioritu na úkor výdajů, které mají nulové nebo pouze krátkodobé rozvojové efekty.

Tento postoj však zatím uvedené struktury nezastávají. A co hůře - v rámci naší snahy alespoň něco pro oblast celoživotního učení a rozvoje lidských zdrojů udělat, se dopouštíme další závažné chyby. Snahou ministerstev je totiž řešit dílčí opatření v těchto oblastech za pomoci finanční podpory ESF, což je v podstatě správné. Uvědomme si však, že i zde chybí základní podmínky pro systematické vytvoření efektivní a funkční nadstavby, kterou máme a snad budeme i mít šanci, s pomocí finančních prostředků z ESF programovacího období 2007-2013, vybudovat. Avšak bez vytvoření motivačního, právně-ekonomického základu systému CŽU a RLZ, mohou vynaložené prostředky a značné úsilí realizátorů projektů v konečném účtování přinést i negativní výsledky, a to nemluvím o absenci udržitelnosti a multiplikačních efektů.

Pominu-li jistě významnou výzvu, kterou pro ESF představuje současná ekonomická krize, představuje pro mne po shrnutí obou odpovědí nejvýznamnější cíl celkově komplexnější, systémovější přístup k řešení problematiky vzdělávání dospělých. Alfou a omegou na této úrovni přitom zůstává nutnost lepšího legislativního podchycení této oblasti.

4.4 Vyhodnocení dosavadního přínosu Evropského sociálního fondu v ČR pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých - shrnutí

České republice byl jejím vstupem do EU umožněn přístup k rozsáhlému zdroji finančních prostředků reprezentovaný ESF, který v letech 2004 – 2006, vedle řady dalších možností, otevřel cestu pro realizaci aktivit na úrovni vzdělávání dospělých. Ty byly do té doby v České republice do značné míry upozadovány vlivem všeobecného nedostatku finančních, ale i odborných a personálních kapacit.

Díky zpřístupnění prostředků ESF mohly být realizovány stovky projektů, které se na vzdělávání dospělých cíleně zaměřily – některé jej řešily z pohledu systémového (např. snaha o nastavení jednotných pravidel pro uznávání výsledků různých forem vzdělávání), jiné z pohledu čistě praktického (např. řešení konkrétního vzdělávacího problému v rámci jednoho subjektu).

ESF podporoval realizaci takto zaměřených projektů prostřednictvím specificky zaměřených tematických oblastí OP RLZ – priority 3 a priority 4.

Shrnu-li výsledky mého rozboru, který byl předmětem předchozích kapitol, lze za největší přínos dosavadního působení ESF v České republice označit zvýšení informovanosti široké veřejnosti o významu vzdělávání dospělých (resp. celoživotního učení) pro život v dnešní společnosti a možnost efektivního uplatnění se na trhu práce. Za zvýšení této informovanosti stojí především skutečně velký počet realizovaných projektů, do jejichž aktivit byly zapojeny tisíce osob (zaměstnaní, nezaměstnaní, různým způsobem znevýhodněné skupiny obyvatel apod.). Díky podpoře vzdělávacích organizací došlo též k významnému růstu v oblasti nabídky vzdělávacích aktivit pro dospělé, a to až již na úrovni různých rekvalifikačních, specializačních a odborných kurzů (z nichž navíc velká část získala akreditaci, čímž byla oficiálně potvrzena jejich kvalita) či na úrovni podpory různých doprovodných poradenských aktivit (např. kariérní poradenství). Systémové projekty realizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR se zasloužily o iniciaci vzniku center vzdělávání dospělých v jednotlivých krajích, která v budoucnu (při naplnění stávajících vizí) budou sloužit jako základna pro realizaci vzdělávání dospělých v přímé návaznosti na potřeby příslušných regionů. Z pohledu firemního prostředí lze pozitivně hodnotit především realizaci těch projektových aktivit, které se zaměřily na řešení konkrétních vzdělávacích potřeb jednotlivých podniků – výsledky těchto projektů hodnotí většina z realizátorů projektů na této úrovni (zaměstnavatelů) velmi pozitivně.

Za největší a zásadní nedostatek dosavadního přínosu ESF pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých lze označit především fakt, že realizované projektové aktivity (ať již systémového či praktického charakteru) měly nedostatečnou oporu v legislativním a institucionálním rámci jako takovém. Tento fakt do značné míry sráží vyznění i výše zmíněných pozitivních efektů. Chybí základy pro to, aby byly projekty dosažené výsledky udrženy a bylo na nich dále stavěno. Vzniká nebezpečí toho, že výsledky realizace řady projektů přijdou v niveč. Nesystémovost dává prostor i k tomu, aby ve stávajícím programovacím období byly realizovány projektové aktivity, které se budou orientovat na činnosti, které již fakticky byly jednou realizovány a činnosti, které nejsou pro skutečný rozvoj vzdělávání dospělých příliš podstatné. Toto nebezpečí se týká i jinak celkově pozitivně hodnocených praktických projektů,

které se orientovaly na vzdělávání zaměstnanců různých podniků či institucí – jen malému množství z nich se v rámci již realizovaných projektů podařilo vytvořit fungující systém řízení rozvoje vzdělávání lidských zdrojů a vzniká tak nebezpečí, že i dále budou tyto subjekty prostředky ESF využívat jen jako operativní pro řešení aktuálních potřeb v oblasti vzdělávání. Přetrvávajícím dílčím (avšak nikoli nepodstatným) nedostatkem je též mimořádná administrativní náročnost realizace projektů financovaných ESF, která do značné míry omezuje disponibilní personální, časové a finanční kapacity, které by mohly být věnovány skutečně potřebným aktivitám v oblasti vzdělávání dospělých.

Je vhodné uvést, že toto hodnocení dosavadního přínosu ESF pro oblast vzdělávání dospělých vychází z hodnocení stavu, který byl aktuální v prvním pololetí roku 2009. Je potřeba si uvědomit, že konkrétní výsledky na této úrovni se skutečně nemohou projevit ze dne na den, resp. v horizontu jednoho roku či dvou let po ukončení realizace většiny projektů programovacího období 2004 – 2006. Dlouhodobější časová perspektiva a nahlédnutí dosud dosažených výsledků s delším časovým odstupem bude mít pravděpodobně vliv i na celkový výsledný objektivnější náhled na dosažené výsledky.

Celkově lze, přes veskrze pozitivně prezentované výsledky ESF reprezentované v programovacím období 2004 – 2006 OP RLZ a konkrétní hmatatelné výsledky jednotlivých projektů (prezentované mj. mnou uvedenými příklady), dosavadní přínos ESF pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých hodnotit spíše jako okrajový a s ohledem na množství vynaložených prostředků jako ne příliš efektivní.

5 Aktuální příležitosti na úrovni podpory vzdělávání dospělých prostřednictvím Evropského sociálního fondu v České republice

V současné době má Česká republika šanci čerpat prostředky ESF v rámci programovacího období let 2007 – 2013. Za nejvýznamnější příležitosti, které mohou přispět k rozvoji vzdělávání dospělých, považují – souhlasně se Strategií celoživotního učení ČR – příležitosti, které se nabízejí prostřednictvím Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK) a Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost (OP LZZ).

Význam dotačních příležitostí pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých v České republice v letech 2007 – 2013 je i nadále nutné nahlížet z dvojího úhlu pohledu – z pohledu systémového a praktického.

Z pohledu systémového je na úrovni vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání významná podpora těch aktivit, „...jejichž cílem je vybudování uceleného systému, ve kterém jsou vymezeny kompetence a odpovědnosti jednotlivých institucí, je koncipována národní politika dalšího vzdělávání a je vytvořen efektivně fungující trh v této oblasti.“ (50, s. 101). Dojde-li k naplnění takto specifikované vize, měla by být naplněna i jedna z hlavních výzev, kterou v tomto programovacím období spatřují mnou oslovení odborníci (viz kapitola 4.3), a sice nastavení adekvátních podmínek a mechanismů pro systémové a komplexní vzdělávání dospělých.

Za nejvýznamnější a primární lze z pohledu systémového označit OP VK. Ten v rámci své tzv. Prioritní osy 4a a 4b – Systémový rámec celoživotního učení a na ní návazné Oblasti podpory 4.3 – Systémový rámec dalšího vzdělávání vymezuje tyto specifické cíle:

- „Vytvořit rámec pro fungující trh při poskytování dalšího vzdělávání.
- Vytvořit zásady a určit možné formy financování dalšího vzdělávání a posílit sledování efektivity prostředků vynaložených na oblast dalšího vzdělávání.
- Zvýšit obecnou úroveň motivace k dalšímu vzdělávání zejména prostřednictvím ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání na celostátní i krajské úrovni ... včetně zvýšení obecné motivace k dalšímu vzdělávání pomocí finanční stimulace.

- Zlepšit dostupnost poradenských služeb a posílit systém informací o vzdělávacích možnostech v oblastech dalšího vzdělávání.“ (50, s. 101).

Na úrovni oblasti podpory 4.3 OP VK je jediným oprávněným příjemcem podpory (a tedy i realizátorem projektů) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. První výzva k předkládání projektů, které by měly řešit systémový rámec dalšího vzdělávání, byla vyhlášena 24. dubna 2008. Do této chvíle bohužel nejsou veřejnosti známe konkrétní výsledky této výzvy, resp. projekty, které budou v rámci této oblasti podpory realizovány.

Z pohledu praktického lze za významné považovat ty dotační příležitosti, které se zaměřují na podporu realizace projektů orientovaných na zcela konkrétní aktivity v oblasti vzdělávání dospělých. Jako nejvýznamnější se v tomto ohledu jeví hned dva programy. Prvním z nich je OP VK, který se podpoře projektů řešících konkrétní potřeby a problémy na úrovni vzdělávání dospělých věnuje v rámci své Priority 3 - Další vzdělávání a na ní návazné Oblasti podpory 3.1 – Individuální další vzdělávání a Oblasti podpory 3.2 – Podpora nabídky dalšího vzdělávání. Nejdříve se budu věnovat Oblasti podpory 3.2 – ta se bude orientovat především na podporu aktivit směřujících k „Prohloubení nabídky v oblasti dalšího vzdělávání a posílení informovanosti o nabídce dalšího vzdělávání.“ (50, s. 84). Tohoto prohloubení bude dosaženo prostřednictvím těchto aktivit:

- „Podpora vzdělávací nabídky v oblasti dalšího vzdělávání - rozvoj vzdělávacích programů pro vzdělávání dospělých ve školách a dalších vzdělávacích institucích ...
- Rozvoj sítí a partnerství subjektů působících v oblasti dalšího vzdělávání a poradenství.
- Poradenství a metodická pomoc při zavádění moderních a inovativních vzdělávacích technologií a metod (pro organizace působící v oblasti specializačního a dalšího vzdělávání a vzdělávání pro udržitelný rozvoj).“ (50, s. 84).

V oblasti podpory 3.2 OP VK bude moci projektové aktivity rozvíjet relativně velmi široké spektrum oprávněných příjemců podpory – vedle samotného Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, které bude realizovat projekty rozsáhlejšího charakteru, budou moci podpory využít

nejrůznější vzdělávací instituce, vysoké školy, nestátní neziskové organizace či např. města a obce. V současné době se chystají první výzvy k předkládání projektů těchto jednotlivých subjektů. Vzhledem k implementačnímu uspořádání OP VK budou výzvy pro realizaci projektů vzdělávacích institucí a dalších výše zmíněných subjektů vyhlašovány separátně v rámci jednotlivých krajů České republiky. Dle Indikativního plánu výzev Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost na rok 2009 (51) měla být jako první v dubnu 2009 otevřena výzva k předkládání projektů v Ústeckém kraji, vyhlášení výzev v dalších krajích České republiky pak mělo následovat v rychlém sledu.

Poněkud specifickou oblastí je nejen v rámci OP VK, ale i v rámci všech programů aktuálních v České republice v programovacím období 2007 – 2013, Oblast podpory 3.1 – Individuální další vzdělávání. Tato oblast se totiž ve výsledku cíleně zaměří na zvýšení kvality obecných a odborných kompetencí obyvatel a jejich motivace k dalšímu vzdělávání prostřednictvím přidělení finanční podpory přímo jednotlivcům – občanům České republiky. V reálu bude tato oblast podpory představována tzv. projektem „PIVO“ (Podpora Individuálního Vzdělávání Občanů), který se bude právě na podporu vzdělávání jednotlivců zaměřovat. Očekává se, že finanční podpory v rámci tohoto projektu využije ke svému dalšímu vzdělávání cca. 700 tis. osob. Při předpokládaném celkovém finančním objemu projektu na úrovni cca 4,5 – 5 mld. Kč, je uváděno, že každý občan, který se do projektu zapojí, bude moci využít ke svému dalšímu vzdělávání částku 5 – 6 tis. Kč. Volba typu a zaměření vzdělávání bude plně v rukou daného jednotlivce. Na tento projekt v odpovědích na mé otázky upozorňoval i zástupce Svazu průmyslu a dopravy ČR, který zpochybňoval to, že tento projekt povede ke kýmým dlouhodobějším efektům v podobě zvýšení motivace a účasti českých občanů na vzdělávání v dospělém věku. Realizace projektu PIVO by měla být iniciována v závěru roku 2009.

Druhým významným programem, který se zaměří na řešení praktických potřeb a problémů na úrovni vzdělávání dospělých, je OP LZZ. Tento program má celkem 5 prioritních os²⁰, přičemž v každé z nich je věnována pozornost problematice vzdělávání dospělých. Z pohledu předpokládaného rozsahu

²⁰ Poměrně-li, stejně jako v případě OP RLZ, Prioritní osu 6, která se zaměřuje na technickou pomoc.

dopadů do této oblasti se ale jako nejvýznamnější jeví Prioritní osa 1 – Adaptabilita a Prioritní osa 2 – Aktivní politiky trhu práce. V rámci Prioritní osy 1 je nejvýznamnější Oblast podpory 1.1 Zvýšení adaptability zaměstnanců a konkurenceschopnosti podniků. Tato oblast je orientována na podporu zvyšování úrovně odborných znalostí, dovedností a kompetencí zaměstnanců českých podniků. Za klíčový faktor úspěchu firem v dnešním mimořádně konkurenčním prostředí globalizovaného trhu je vnímána (52, s. 14) schopnost flexibility a přizpůsobení se novým podmínkám trhu práce. Podpořeny budou především tyto typy aktivit:

- „další profesní vzdělávání zaměstnanců podporované zaměstnavateli ...
- tvorba podnikových vzdělávacích programů pro zaměstnance včetně přípravy podnikových lektorů a instruktorů;
- aplikování všech forem vzdělávání zaměstnanců dle specifických potřeb zaměstnavatelů včetně přípravy na konkrétní náplň práce pro konkrétní pracovní pozici...“ (52, s. 14).

Z pohledu realizace prakticky zaměřených projektů jsou na úrovni oblasti podpory 1.1 OP LZZ nejvýznamnějšími oprávněnými příjemci podpory (a tedy i realizátory projektů) jednotliví zaměstnavatelé (podnikatelské subjekty). Již na podzim roku 2008 byla pro tuto oblast vyhlášena výzva k předkládání projektů. Vzhledem ke kritériím, které museli zaměstnavatelé pro předložení žádostí splnit, byl jejich zájem o tuto výzvu poněkud menší. Ještě v dubnu 2009 přitom nebyly známy výsledky této výzvy, tedy doporučené projekty k realizaci. Na konci března 2009 byla navíc v této oblasti podpory vyhlášena výzva další – ta byla široce prezentována i celorepublikovými médii. Oproti podzimní výzvě dostala tato i své pojmenování – „Školení je šance“. Vyhlášením této výzvy reagovalo Ministerstvo práce a sociálních věcí na potíže, které začaly nepříznivě ovlivňovat situaci českých firem v souvislosti s celosvětovou ekonomickou krizí. Firmy mají šanci předkládat své projekty až do konce roku 2009.

Prioritní osa 2 OP LZZ upírá svou pozornost prostřednictvím Oblasti podpory 2.1 - Posílení aktivních politik zaměstnanosti na problematiku nezaměstnanosti a snahu o její snižování. Vedle podpory řady poradenských a diagnostických aktivit pro nezaměstnané (např. bilanční a pracovní

diagnostika, poradenství pro pracovní příležitosti) jsou za jednu z nejvýznamnějších činností, jejímž prostřednictvím mají být zvýšeny šance nezaměstnaných na nalezení pracovního uplatnění, považovány rekvalifikace. Nejvýznamnějšími příjemci podpory jsou v této oblasti jednotlivé úřady práce v České republice. Ty mohou prostřednictvím svých projektů na této úrovni zohlednit potřeby konkrétních regionů (charakteristické např. poptávkou po určitých kvalifikacích) a dle těchto potřeb cíleně nastavovat obsah realizovaných rekvalifikačních aktivit. V současné době, v dubnu 2009, úřady práce připravují realizaci těchto projektů a poptávají prostřednictvím výběrových řízení vzdělávací agentury, které zajistí realizaci požadovaných rekvalifikačních kurzů.

Jen prostřednictvím mnou zmíněných tří oblastí podpory OP VK a dvou oblastí podpory OP LZZ má Česká republika šanci čerpat na oblast rozvoje vzdělávání dospělých a celoživotního učení až do roku 2015²¹ celkem cca 1,5 mld. EUR (při kurzu 28 Kč / 1 EUR tedy celkem cca 42 mld. Kč). Zdrojů, které se dají pro poziční ovlivnění systému vzdělávání dospělých v České republice využít, je tedy více než dost. Přesto nelze prostředky ESF pro tuto oblast považovat za všespasitelné. Jak v odpovědích na mé otázky k problematice ESF uvedl zástupce Svazu průmyslu a dopravy ČR, velký vliv na to, aby bylo vzdělávání dospělých akceptováno jako běžná a samozřejmá součást našich životů a byla tak naplněna základní idea znalostní společnosti tak jak je vnímána EU, bude mít i to, zda bude vzdělávání dospělých a celoživotní učení uznáno parlamentem, vládou, ministerstvy, kraji a dalšími institucemi jako jeden z rozhodujících faktorů konkurenceschopnosti naší země.

²¹ V rámci programovacího období 2007 – 2013 díky pravidlu n+2.

6 Závěr

Jak již bylo naznačeno v samotném úvodu mé bakalářské práce, vzdělávání dospělých je v současné době v rámci EU chápáno jako jeden ze stěžejních prvků pro její další rozvoj. Významu vzdělávání dospělých pro současnost nahrává i skutečnost, že výsledky v podobě dosažení určité kvalifikace a odbornosti, které jsou výstupem počátečního vzdělávání, již do značné míry negarantují stabilní pracovní uplatnění a určitý životní standard do té míry, jako tomu bylo v minulosti.

Počáteční vzdělávání poskytuje pouze určitý rámec pro schopnost jedince vypořádávat se s měnícími se podmínkami trhu práce. Jakmile dospělý člověk vystoupí z procesu počátečního vzdělávání, může konkrétní měnící se požadavky na kvalifikační úroveň a rozsah odborných dovedností, kterým je vystavován, zajistit pouze prostřednictvím svého zapojení se do dalšího vzdělávání. Tuto skutečnost si začínají v České republice postupně zcela jasně uvědomovat nejen státní instituce a zaměstnavatelé, ale v současném období ekonomické krize stále častěji i osoby, které se na trhu práce pohybují - zaměstnaní i nezaměstnaní. Na úrovni EU je přitom význam vzdělávání dospělých prosazován již dlouhodobě, mj. prostřednictvím nejrozličnějších strategických dokumentů, které dávají vzdělávání dospělých do souvislosti s konceptem tzv. znalostní společnosti (často též zmiňována jako společnost vědění, vzdělanostní společnost apod.). Ten si všímá změn, kterými lidská společnost prošla v uplynulých cca čtyřech desetiletích, a které byly charakterizovány mj. obrovským nárůstem množství vědění, kterým musí každý z nás disponovat pro to, aby se mohl do fungování společnosti efektivním způsobem zapojovat. Jistě, objevují se i názory, které to, že dnešní význam vědění ve společnosti se ničím neliší od minulosti – proti tomuto argumentu však nacházíme v praktické rovině řadu nespočet příkladů, které hovoří o pravém opaku. Kdo si například dovolil před dvaceti lety odhadovat, že dovednosti jako je práce s počítačem či alespoň základní znalost jednoho cizího jazyka, budou představovat jedny ze základních předpokladů pro možnost vůbec ucházet se o většinu v současné době nabízených pracovních nabídek.

Dynamickým proměnám v oblasti rozsahu lidského vědění a na něj návazným změnám společnosti reprezentovaným mj. změnami na trhu práce se snaží dlouhodobě přizpůsobovat i EU. Využívá přitom především ESF, který

má jakožto hlavní nástroj Evropské strategie zaměstnanosti, za úkol zasazovat se o rozvíjení zaměstnanosti, snižování nezaměstnanosti a celkový rozvoj lidských zdrojů v EU. ESF prošel za více než 50 let své existence významnými proměnami a v současné době jej lze označit za jeden z nejvýznamnějších prostředků pro podporu rozvoje vzdělávání dospělých, resp. celoživotního učení. Jeho politika je přitom do značné míry provázána s obsahem již výše zmíněných celoevropských strategických dokumentů, které v podstatě definují vize, k jejichž dosažení by podpora ze strany ESF měla spět.

Česká republika se do struktur EU plně integrovala před pěti lety. Od té doby má též možnost využívat prostředky ESF. Jejich využití je v případě podpory aktivit na úrovni rozvoje vzdělávání dospělých zvlášť na místě – Česká republika mírou participace dospělé populace na vzdělávání dlouhodobě zaostává za vyspělými západními státy EU. V současné době lze přínos ESF pro rozvoj vzdělávání dospělých hodnotit prostřednictvím výsledků, kterých bylo v České republice dosaženo v programovacím období 2004–2006 díky realizaci projektů OP RLZ. Při snaze o jejich vyhodnocení jsem přitom vyšel z několika druhů pramenů – využil jsem především dostupné analytické materiály, které byly v návaznosti na tuto problematiku zpracovány (primárně dokumentu „Závěrečné evaluace OP RLZ – zhodnocení přínosu programu na poli rozvoje lidských zdrojů“), odborného stanoviska fundovaných odborníků a doplnkově též příkladu výsledků dvou realizovaných projektů.

Mnou zjištěné skutečnosti hovoří o tom, že přes jistě zajímavé výstupy řady vhodným způsobem zaměřených projektů a úsilí řady odborníků, lze dosavadní přínos ESF pro oblast rozvoje vzdělávání dospělých v České republice považovat za ne příliš významný. Největším nedostatkem, kterému by měla být v současnosti věnována náležitá pozornost (a to nejenom na úrovni jednotlivých operačních programů ESF) je absence skutečně komplexního legislativního a systémového zázemí vzdělávání dospělých. Dokud nebude uceleným právním rámcem („zákonem o vzdělávání dospělých“) jednoznačně určen systémový rámec, pravidla, smysl a pobídky pro vzdělávání dospělých, budou nové projekty ESF nadále řešit sice potřebné problémy a potřeby na této úrovni, předložená řešení však nebudou systémová a v dlouhodobějším časovém horizontu neudržitelná.

Pokud bude legislativní a systémový rámec vzdělávání dospělých v dohledné době zajištěn, může Česká republika až do roku 2013 (resp. 2015) efektivně těžit z prostředků ESF, které jí byly pro toto období vyčleněny a jejichž význam pro rozvoj aktivit vzdělávání dospělých by mohl být opravdu mimořádný. Pokud však k zajištění tohoto rámce nedojde, vystavujeme se nebezpečí, že bude – podobně jako v případě uplynulého programovacího období – realizována řada na první pohled jistě zajímavých a možná i dílčím způsobem přínosných aktivit (projektů), které však ve skutečnosti k reálnému rozvoji vzdělávání dospělých, a potažmo i znalostní společnosti jako takové, nepovedou. Bohužel pozitivnímu vývoji v této oblasti nenahrává stávající politická situace, v níž zřejmě nebude prostor pro přijímání takových inovativních zákonů, za jaký lze jistě zákon o vzdělávání dospělých považovat. Doufejme, že s rokem 2010 nastanou v tomto ohledu pozitivní změny.

7 Soupis bibliografických citací

1. KELLER, Jan, TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství (SLON), 2008. 183 s. ISBN: 978-80-86429-78-6.
2. BECK, Ulrich. *Riziková společnost*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství (SLON), 2004. 431 s. ISBN: 80-86429-32-6.
3. ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství (SLON), 2000. 108 s. ISBN: 80-85850-96-6.
4. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
5. Tiskové zprávy MPSV. *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. Praha, 2009. Aktualizace 11. února 2009 [cit. 2009-03-12]. Dostupné z [www <http://www.mpsv.cz/files/clanky/6468/09032009.pdf>](http://www.mpsv.cz/files/clanky/6468/09032009.pdf).
6. Tiskové zprávy MPSV. *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. Praha, 2008. Aktualizace 11. února 2009 [cit. 2009-03-12]. Dostupné z [www <http://www.mpsv.cz/files/clanky/5197/10032008b.pdf>](http://www.mpsv.cz/files/clanky/5197/10032008b.pdf).
7. VESELÝ, Arnošt. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, roč. 40, č. 4, s. 433–446. ISSN: 0038-0288
8. PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. 1. vyd. – dotisk. Praha : Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. 459 s. ISBN 978-80-86429-63-2.
9. TOFFLER, Alvin, TOFFLEROVÁ, Heidi. *Nová civilizace*. 1. vyd. Praha : Vydavatelství a nakladatelství Práce, 1992. 288 s. ISBN: 80-208-0160-X.
10. STEHR, Nico. *Knowledge societies*. 1st ed. London : SAGE, 1994. 289 s. ISBN 0-8039-7892-8.
11. DRUCKER, Peter F. *Věk diskontinuity: obraz měnící se společnosti*. 1. vyd. Praha : MANAGEMENT PRESS, Ringier ČR, a.s., 2006. 853 s. ISBN: 80-85603-44-6.
12. KOK, Willem aj. *Tváří v tvář výzvám*. [online]. Brusel, 2004. [cit. 2009-03-14]. Dostupné z [www: <http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/kok_report_cs.pdf>](http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/kok_report_cs.pdf).

13. Komise Evropských společenství. *Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě.* [online] Brusel, 2006. [cit. 2009-02-28]. Dostupné z [www: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:CS:PDF>](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:CS:PDF).
14. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie celoživotního učení ČR.* [online] Praha. 2007. [cit. 2009-02-28]. Dostupné z [www: <http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf>](http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf).
15. PAVLÁK, Miroslav. *Lidské zdroje a fondy EU. Evropský sociální fond jako nástroj spolufinancování projektů v oblasti rozvoje lidských zdrojů.* 1. vyd. Praha : Aspi, a.s., 2006. 128 s. ISBN: 80-7357-139-0.
16. Slovník pojmů. *Fondy Evropské unie.* [online]. [cit. 2009-03-02]. Dostupné z [www <http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/P/Programovaci-obdobi>](http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/P/Programovaci-obdobi).
17. Evropský parlament a Rada Evropské unie. *NAŘÍZENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY (ES) č. 1081/2006 ze dne 5. července 2006 o Evropském sociálním fondu a o zrušení nařízení (ES) č. 1784/1999.* [online] Štrasburk. 2006. [cit. 2009-02-27]. Dostupné z [www: <eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:210:0012:0018:CS:PDF>](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:210:0012:0018:CS:PDF).
18. Evropská komise. *Evropský sociální fond.* [online]. [cit. 2009-03-02]. Dostupné z [www: <http://ec.europa.eu/employment_social/esf/discover/participate_cs.htm>](http://ec.europa.eu/employment_social/esf/discover/participate_cs.htm).
19. Slovník pojmů. *Fondy Evropské unie.* [online]. [cit. 2009-03-02]. Dostupné z [www <http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/O/Operacni-program>](http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/O/Operacni-program).
20. Slovník pojmů. *Fondy Evropské unie.* [online]. [cit. 2009-03-02]. Dostupné z [www <http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/P/Projekt>](http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/P/Projekt)
21. VILAMOVÁ, Šárka. *Čerpáme finanční zdroje Evropské unie.* 1. vyd. Praha : GRADA Publishing, a.s., 2005. 200 s. ISBN: 80-247-1194-X.

22. Římské smlouvy. *Wikipedie*. [online]. [cit. 2009-04-01]. Dostupné z [www <http://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%98%C3%ADmsk%C3%A9_smlouvy>](http://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%98%C3%ADmsk%C3%A9_smlouvy).
23. BRINE, Jacqueline. *The European social fund and the EU : flexibility, growth, stability*. 1st ed. London : Sheffield Academic Press, 2002. 139 s. ISBN 1-84127-128-4.
24. Evropská společenství. *Evropský sociální fond: 50 let investic pro lidi*. 1. vyd. Lucemburk : Úřad pro úřední tisky Evropských společenství, 2007. 54 s. ISBN: 92-79-03353-0.
25. ŠPIDLA, Vladimír. 50. výročí založení Evropského sociálního fondu – projev. [online] Postdam. 2007. [cit. 2009-03-10]. Dostupné z [www: <http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/speeches/070628_cs.htm>](http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/speeches/070628_cs.htm).
26. Evropská komise. *Education and Training in the European Social Fund 2007-2013*. [online]. Brusel. 2007. [cit. 2009-03-05]. Dostupné z [www: <http://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/tp_education_en.pdf>](http://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/tp_education_en.pdf).
27. Evropská komise. *White paper on education and training*. [online]. Brusel. 1995. [cit. 2009-03-05]. Dostupné z [www: <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf>](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
28. Eurostat. *Europe in figures – Eurostat yearbook 2008*. [online]. 1st ed. Luxemburg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 566 s. ISBN 978-92-79-06607-8.
29. Evropská komise. *Memorandum o celoživotním učení*. [online]. Brusel. 2000. [cit. 2009-03-05]. Dostupné z [www: <http://www.businessinfo.cz/files/file1880.pdf>](http://www.businessinfo.cz/files/file1880.pdf).
30. Evropská komise. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. [online]. Brusel. 2001. [cit. 2009-03-06]. Dostupné z [www: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf).
31. CZESANÁ, Věra, MATOUŠKOVÁ, Zdenka, VYMAZAL, Jiří. *Nerovnosti v účasti dospělých na dalším vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání NVF, 2005. 49 s. ISSN 1801-5476.

32. BROKL, Lubomír aj. *Analýza nabídky a poptávky po dalším profesním vzdělávání v Královéhradeckém kraji*. 1. vyd. Hradec Králové : Olga Čermáková, 2008. 122 s. ISBN 978-80-86703-29-9.
33. PIKÁLKOVÁ, Simona. *Sekundární analýza materiálů zabývajících se celoživotním vzděláváním*. [online]. Praha. 2002. [cit. 2009-03-06]. Dostupné z www: <<http://www.uiv.cz/soubor/489>>.
34. Slovník pojmů. *Fondy Evropské unie*. [online]. [cit. 2009-04-01]. Dostupné z www <[http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/N/Narodni-rozvoje-plan-\(NRP\)](http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/N/Narodni-rozvoje-plan-(NRP))>.
35. Ministerstvo pro místní rozvoj. *Národní rozvojový plán*. [online]. Praha. 2003. [cit. 2009-03-07]. Dostupné z www: <http://www.risy.cz/UserFiles/File/rozvoj-dok-spolecne/15_NRP.zip>.
36. Slovník pojmů. *Fondy Evropské unie*. [online]. [cit. 2009-04-01]. Dostupné z www <<http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/P/Priorita>>.
37. Slovník pojmů. *Fondy Evropské unie*. [online]. [cit. 2009-04-01]. Dostupné z www <[http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/T/Technicka-pomoc-\(tez-technicka-asistence\)](http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/T/Technicka-pomoc-(tez-technicka-asistence))>.
38. Ministerstvo práce a sociálních věcí. *DODATEK K PROGRAMU Operační program Rozvoj lidských zdrojů*. [online]. Praha. 2006. [cit. 2009-03-07]. Dostupné z www: <<http://www.esfcr.cz/04-06/oprlz/programovy-dodatek-op-rlz-v-cj>>.
39. Slovník pojmů. *Fondy Evropské unie*. [online]. [cit. 2009-04-01]. Dostupné z www <<http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/O/Opatreni>>.
40. RABUŠICOVÁ, Milada, RABUŠIC, Ladislav. Adult Education in the Czech Republic - Who Participates and Why. *Sociologický časopis*, 2006, roč. 42, č. 6, s. 1195–1218. ISSN: 0038-0288.
41. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání : Bílá kniha*. 1. vyd. Praha : Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
42. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. [online]. Praha. 2007. [cit. 2009-03-08]. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vzdelavani/DHDZCR_2007.zip>.

43. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie celoživotního učení ČR*. [online]. Praha. 2007. [cit. 2009-03-08]. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf>.
44. Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Závěrečná evaluace OP RLZ – zhodnocení přínosu programu na poli rozvoje lidských zdrojů*. [online]. Praha. 2009. [cit. 2009-03-22]. Dostupné z www: <<http://www.esfcr.cz/file/7365/>>.
45. Slovník pojmů. *Fondy Evropské unie*. [online]. [cit. 2009-04-03]. Dostupné z www <<http://www.strukturalni-fondy.cz/Glosar/P/Pravidlo-N-2>>.
46. Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Operační program Rozvoj lidských zdrojů*. [online]. Praha. 2003. [cit. 2009-03-09]. Dostupné z www: <<http://www.esfcr.cz/files/clanky/408/dokument.pdf>>.
47. Popis projektu. *Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení*. [online]. [cit. 2009-04-10]. Dostupné z www <<http://www.univ.nuov.cz/index.php?r=67>>.
48. *Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení*. [online]. [cit. 2009-04-10]. Dostupné z www <<http://www.univ.nuov.cz>>.
49. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Dobrá praxe: výběr projektů spolufinancovaných z Evropského sociálního fondu v oblasti vzdělávání a školství v letech 2004-6*. 1. vyd. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. 19 s.
50. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Prováděcí dokument k Operačnímu programu VZDĚLÁVÁNÍ PRO KONKURENCESCHOPNOST*. [online]. Praha. 2008. [cit. 2009-03-07]. Dostupné z www: <<http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/provadecci-dokument-op-vk-verze-k-9-12-2008>>.
51. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Indikativní plán výzev Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost na rok 2009*. [online]. Praha. 2009. [cit. 2009-04-20]. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/ESF/zakladni_dokumenty_OP_VK/Plan_vyzev_2009.pdf>.

52. Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Prováděcí dokument Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost*. [online]. Praha. 2009. [cit. 2009-04-20]. Dostupné z www: < http://www.esfcr.cz/file/7297_3_1/>.

8 Přílohy

8.1 Příloha A – Strukturované otázky pro odborníky pohybující se v oblasti Evropského sociálního fondu

- 1) Jak byste celkově vyhodnotil/a přínos projektů financovaných z ESF, které byly v České republice realizovány v rámci programového období 2004 - 2006?**
- 2) Kterou z oblastí, na kterou se podpora ESF reprezentovaná OP RLZ v České republice obecně v programovém období 2004 - 2006 zaměřovala, podle Vašeho názoru projekty realizované v tomto období - v pozitivním slova smyslu - nejvíce ovlivnily?**
- 3) Jaký vliv podle Vašeho názoru měly projekty (ať již národní, systémové či grantové), které se zaměřovaly na aktivity rozvíjející vzdělávání dospělých? Napomohly tyto projekty k tomu, aby bylo vzdělávání dospělých chápáno jako součást života každého z nás, jako součást života moderní společnosti?**
- 4) Můžete uvést příklady některých národních, systémových či grantového projektů, které, dle Vašeho názoru, pozitivním způsobem ovlivnily rozvoj vzdělávání dospělých? Svou volbu prosím zdůvodněte.**
- 5) Napomohly podle Vašeho názoru projekty realizované v rámci programového období 2004 - 2006 k rozvoji systémového a legislativního zajištění principů vzdělávání dospělých?**
- 6) Jaké největší nedostatky, dle Vašeho názoru, provázely realizaci projektů zaměřujících se na oblast vzdělávání dospělých? Pokud možno uveďte problémové body jak na straně realizátorů projektů, tak na straně poskytovatelů finanční dotace (např. špatná administrace, špatně nastavené cíle projektů, resp. nedostatečná personální kapacita pro řízení programů, příliš složitě nastavená pravidla...)**
- 7) Jaké příležitosti pro rozvoj oblasti vzdělávání dospělých, v rámci jeho podpory v programovém období 2007 - 2013, spatřujete jako nejvýznamnější?**
- 8) Před jakými výzvami podle Vašeho názoru v současné době vzdělávání dospělých v České republice stojí?**